



**LA AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES Y SU INFLUENCIA EN
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PRIMARIA**

**SELF-REGULATION OF EMOTIONS AND ITS INFLUENCE ON
MEANINGFUL LEARNING IN PRIMARY EDUCATION**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Presentado por

Fitzroy Alvin Gouvia Rendon
<https://orcid.org/0009-0003-3904-270X>

Hilda Lucia Valencia Duran
<https://orcid.org/0009-0008-8929-109X>

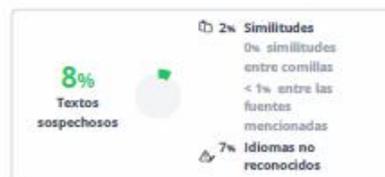
Yesica Chura Laura
<https://orcid.org/0009-0007-9749-9416>

Asesora

Lesly Isabel Ojeda Enciso
<https://orcid.org/0000-0002-8641-2959>

Lima, septiembre, 2024

MONOGRAFIA_Alvin Gouvía_Hilda Valencia_Yesica Chura



Nombre del documento: MONOGRAFIA_Alvin Gouvía_Hilda Valencia_Yesica Chura.pdf
ID del documento: 46766454243b47b4c7cb95496bf6a27d766a6cfa
Tamaño del documento original: 468,83 kB
Autores: []

Depositante: LESLY OJEDA
Fecha de depósito: 1/9/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 1/9/2024

Número de palabras: 10,841
Número de caracteres: 86,211

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/Descarga/articulo/4775390.pdf 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (133 palabras)
2	ru.dgb.unam.mx https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES010008285953/6828595.pdf 14 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (65 palabras)
3	revistas.uned.es http://revistas.uned.es/index.php/educadorOX1/article/download/27047/22169 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (63 palabras)
4	www.slnergiaacademica.com http://www.slnergiaacademica.com/index.php/sa/articulo/download/289/1106/904 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (45 palabras)
5	www.scielo.org.ar Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendi... http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272002000300205&script=sci_abstract 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (42 palabras)

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mi amada familia, quienes, a lo largo de esta nueva aventura académica, siempre han sido mi soporte y fortaleza para continuar sin mirar atrás. A mi amado Padre Juan Chura Laura, gracias a quien he podido hallar mi camino hacia la educación, muchas gracias, papá, estoy cada vez más cerca de mi objetivo. Deseo que donde estés, sientas mi alegría tal cual, cuando estábamos juntos y nos reíamos de cualquier cosa.

Yesica Chura Laura

Dedico esta monografía a todas aquellas personas que han sido pilares fundamentales en este camino. En primer lugar, a mi esposa, por su amor incondicional, su apoyo inquebrantable y su constante aliento. A mis padres, por ser la fuente de inspiración y fortaleza que me ha impulsado a perseguir mis sueños. A mis hermanos, por su compañerismo y por sus palabras de ánimo en los momentos más difíciles. A mis profesores, por compartir sus conocimientos y experiencias, por su guía y por su invaluable apoyo en el desarrollo de mi investigación. A mis compañeros de estudios, por los momentos compartidos, por el intercambio de ideas y por el apoyo mutuo en el camino del aprendizaje. Su apoyo ha sido fundamental para alcanzar esta meta. Gracias por ser parte de este camino y por formar parte de mi vida.

Fitzroy Alvin Gouvia Rendon

El siguiente trabajo está dedicado a Dios, que sin él no podría avanzar, a mi querida familia, mi esposo amado Carlos, mis hijas Joshe, Emma y Besito. A mi mamita hermosa Edith, y hermana Besito, que están en cada paso conmigo. Los amo.

Hilda Lucia Valencia Duran

RESUMEN

La presente monografía tiene como propósito explicar el efecto positivo de la autorregulación de las emociones en el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de primaria. El enfoque en la autorregulación de las emociones no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también tiene un impacto directo y positivo en su capacidad para lograr un aprendizaje significativo. Por estas razones, se pretende destacar este efecto, debido a que, constituye el objetivo principal de la monografía, proporcionando un marco teórico y práctico para entender y mejorar el proceso educativo en la primaria. Para ello, se han propuesto dos capítulos. En el primero, se define qué son las emociones y se describe el desarrollo emocional en los niños, enfatizando en qué consiste y la relevancia de la autorregulación de emociones en ese desarrollo. En el segundo, se define en qué consiste el aprendizaje significativo y los factores que ayudan a promoverlo. Con ello, se analiza exhaustivamente la manera en la que la autorregulación de emociones contribuye al desarrollo de este tipo de aprendizaje en los estudiantes. Se concluye que la autorregulación de emociones permite que los estudiantes puedan comprenderse a sí mismos de manera reflexiva, lo cual tiene un efecto notable en el fortalecimiento de su motivación y disposición hacia el aprendizaje. Una adecuada autorregulación emocional no solo mejora el rendimiento académico, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos y adaptarse a nuevas situaciones educativas.

Palabras clave: aprendizaje significativo; autorregulación; desarrollo emocional; emoción; primaria.

ABSTRACT

The purpose of this monograph is to explain the positive effect of self-regulation of emotions on the development of meaningful learning in primary school students. The focus on emotion self-regulation not only improves students' emotional well-being, but also has a direct and positive impact on their ability to achieve meaningful learning. For these reasons, highlighting this effect constitutes the main objective of the monograph, providing a theoretical and practical framework to understand and improve the educational process in primary school. To this end, two chapters have been proposed that provide detailed information about the study variables. In the first chapter, what emotions are is defined and emotional development in children in primary school is described, emphasizing what it consists of and the relevance of self-regulation of emotions in this development. The second chapter defines what meaningful learning consists of and the factors that help promote it. With this, the way in which self-regulation of emotions contributes to the development of this type of learning in students is exhaustively analyzed. It is concluded that self-regulation of emotions allows students to understand themselves in a reflective manner, which has a notable effect on strengthening their motivation and disposition towards learning. This is essential for the development of meaningful learning, since adequate emotional self-regulation not only improves academic performance, but also enhances students' ability to face challenges and adapt to new educational situations.

Keywords: significant learning; self-regulation; emotional development, emotion; primary.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA	9
1.1. Definición de emoción	9
1.2. Desarrollo emocional de los niños: desde el inicio de vida hasta la infancia tardía	12
1.3 La autorregulación	15
1.4. Estrategias pedagógicas para desarrollar la autorregulación emocional en el aula	18
1.5. La autorregulación emocional y su efecto en el rendimiento en el aula	20
CAPÍTULO II: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SU RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	22
2.1. Definición de aprendizaje significativo	22
2.2. Factores que favorecen el aprendizaje significativo	25
2.2.1. Relación del clima positivo con el aprendizaje significativo	25
2.2.2. La retroalimentación como parte del aprendizaje significativo	26
2.2.3. La motivación intrínseca como parte del aprendizaje significativo	26
2.3. La autorregulación de las emociones en el desarrollo del aprendizaje significativo	27
CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS	33

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de aprendizaje, muchas veces este se asocia a la construcción de conocimientos a partir de los procesos cognitivos que permiten el procesamiento de la información y su posterior análisis, interpretación, reflexión y evaluación. No obstante, para desarrollar ese proceso es necesario considerar la predisposición del individuo hacia el aprendizaje (Bruner, 1960, citado por García, 2012), lo cual conlleva a observar la incidencia de otros factores diferentes a lo cognitivo, pero que se complementan a este. Al respecto, entre estos factores está lo emocional. Cuando se observan las experiencias de las que se aprende, estas están vinculadas con lo que las personas son y sienten, lo cual se deriva del valor asignado a las emociones, producto de la interacción social con otros y el contexto en sí (Bisquerra, 2005 por García, 2012). Estas emociones pueden ser positivas o negativas de acuerdo con la experiencia vivida y pueden facilitar o generar dificultades en los procesos de aprendizaje. Por esto, las emociones son parte del proceso de aprendizaje y requieren ser manejadas o autorreguladas durante este proceso a fin de generar aprendizajes que sean significativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el ámbito educativo, se comprende que la autorregulación emocional es una habilidad crucial en el desarrollo de los niños de primaria, ya que les permite manejar sus emociones de manera efectiva y adaptativa. La importancia de la autorregulación emocional en el contexto educativo está respaldada por diversas fuentes relevantes. Por ejemplo, la UNESCO (2021) destaca la necesidad de que todos los estudiantes adquieran estas competencias esenciales. Además, Mujica (2023) subraya cómo la gestión emocional en la educación básica regular ha adquirido relevancia, especialmente después de dos años de aislamiento a causa de la pandemia. Mujica también observa cómo las interacciones entre estudiantes y docentes, relacionadas tanto con aspectos cognitivos como afectivos, son fundamentales para consolidar un buen aprendizaje.

Con base en lo anterior, esta monografía planteó la siguiente pregunta: ¿cómo la autorregulación emocional influye en el desarrollo del aprendizaje significativo en la

primaria? De acuerdo con la literatura, se plantea la siguiente premisa, que da respuesta a dicha pregunta: la autorregulación emocional influye en el desarrollo del aprendizaje significativo en primaria, ya que incide en los aspectos motivacionales del estudiante con respecto a su proceso de aprendizaje. La relevancia de esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de la importancia de la regulación socioemocional durante el desarrollo humano, particularmente en una etapa tan crucial como la niñez. Esta etapa no solo tiene implicaciones para el futuro de los individuos, sino que también influye directamente en el proceso de aprendizaje, dado que las emociones desempeñan un papel significativo en la adquisición de nuevos conocimientos. Por ende, los docentes, como facilitadores del aprendizaje, tienen la valiosa responsabilidad de enseñar sobre el mundo emocional de los estudiantes, reconociendo su impacto en el proceso educativo y promoviendo su desarrollo integral.

Para el desarrollo de esta investigación, se propuso como objetivo principal explicar el efecto de la autorregulación emocional en el logro de aprendizajes significativos en el nivel primario. En el capítulo 1, se propuso describir los conceptos vinculados a la autorregulación de emociones, su desarrollo en estudiantes de primaria, así como analizar las estrategias que fortalecen esta autorregulación. En el capítulo 2, se planteó describir el aprendizaje significativo y los factores que lo favorecen este en el capítulo para realizar el análisis respectivo sobre el efecto de la autorregulación emocional en relación con el aprendizaje significativo.

CAPÍTULO I:

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA

En este capítulo, se ahondará en la comprensión de las emociones, explorando su complejidad y su impacto en la vida cotidiana de los niños en etapa primaria. Se analizará detalladamente el desarrollo emocional en este grupo demográfico, considerando los factores internos y externos que influyen en la expresión y gestión de las emociones. Además, se procederá a definir y contextualizar el concepto de autorregulación emocional, destacando su importancia en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. Se examinarán las diferentes dimensiones de la autorregulación emocional y se explorarán las estrategias efectivas para su fomento en el entorno educativo.

1.1. Definición de emoción

El origen etimológico del término emoción proviene del latín *emotio*, que se traduce como "movimiento o impulso", lo cual denota aquello que nos motiva o nos mueve hacia algo. No obstante, este término involucra diferentes elementos, ya que las emociones son fenómenos complejos que poseen múltiples facetas y se definen como multidimensionales (Gross y Thompson, 2007; Reeve, 2005).

Las emociones actúan como un sistema que interpreta los estados motivacionales de una persona y las prepara para adaptarse a diversas situaciones (Gross y Thompson, 2007). Esto se debe a que organiza los sentimientos, la disposición fisiológica, la función y la expresión de las emociones, permitiendo así anticipar y responder de manera adecuada a los eventos significativos de la vida, así como afrontar las circunstancias que ella pudiera presentar (Reeve, 2005, citado por Gargurevich, 2008).

Según Reeve (2005, citado por Gargurevich, 2008, p. 4), los componentes básicos de la emoción incluyen:

- a) El sentimiento. Es el componente subjetivo, que da significado a la emoción (implica actividad cognitiva).
- b) La activación del cuerpo. Es la activación hormonal y autonómica que prepara y regula al cuerpo para la acción.
- c) El propósito. Es el aspecto motivacional de la emoción.
- d) La expresión social. Es el aspecto comunicacional de la emoción, lo que todos los demás pueden notar a simple vista (como, por ejemplo, la expresión facial que se muestra a partir de una emoción).

Esto significa que las emociones, son producto de la coexistencia de varios fenómenos coordinados y simultáneos. Además, estas son una fuente primaria de motivación humana (Reeve, 2005), ya que todas ellas representan impulsos que nos inclinan hacia determinadas acciones o comportamientos como respuesta al estímulo externo o interno experimentado (Buceta, 2019).

En esa misma línea, Bisquerra (2003) sostiene que la “emoción” representa un estado complejo de las personas, ya que, ante un acontecimiento externo o interno, las personas pueden generar una respuesta organizada. Frente a ello, este autor afirma que las emociones se generan como respuesta de la evaluación que desarrolla un sujeto sobre estos acontecimientos, sea de manera consciente o inconsciente, a fin de generar una predisposición a la acción, que va de la mano con ciertos cambios fisiológicos. Al ser las emociones una respuesta, Bisquerra (2003) identifica cuatro funciones de estas: la función motivadora, que impulsa la acción; la función adaptativa, que permite la adaptación al entorno; la función informativa, que proporciona información tanto al propio sujeto como a otros sobre intenciones; y la función social, que permite expresar sentimientos y ejercer influencia sobre los demás.

Asimismo, Bisquerra (2003) señaló que la emoción se constituye de tres componentes en una emoción: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. El componente neurofisiológico incluye respuestas automáticas, como taquicardia y sudoración, que son involuntarias, pero pueden mitigarse con técnicas como la relajación; estas respuestas intensas pueden afectar la salud si no se controlan. El componente

conductual abarca las señales externas de las emociones, como las expresiones faciales y el lenguaje no verbal, que pueden ser ocultadas, aunque su regulación es clave para las relaciones interpersonales. Finalmente, el componente cognitivo, o vivencia subjetiva, se refiere a la capacidad de identificar y nombrar estados emocionales, lo cual es fundamental para la educación emocional, ya que el conocimiento y etiquetado de las emociones es un primer paso para entenderlas y gestionarlas adecuadamente.

Ante lo señalado anteriormente, se puede señalar que las emociones son fenómenos complejos y multidimensionales que sirven como impulsores clave en la conducta humana. Las emociones actúan como un sistema que permite a las personas organizar y coordinar varios aspectos, como sentimientos, activación fisiológica, propósito a fin de poder adaptarse a diversas situaciones, anticipar y responder adecuadamente a eventos significativos, y comunicarse efectivamente con los demás. En ese sentido, las emociones no solo motivan a las personas hacia acciones específicas, sino que también facilitan la adaptación al entorno, proporcionan información sobre intenciones y permiten expresar y compartir sentimientos. En esencia, las emociones son respuestas organizadas que afectan tanto la preparación para la acción como la interacción social.

Al respecto, cabe precisar que las clasificaciones sobre las emociones varían entre diferentes autores. No obstante, la mayoría coincide en categorizarlas como negativas y positivas, asignando una valencia emocional en un eje que va desde el displacer al placer (Buceta, 2019). Las emociones positivas, como la alegría, la gratitud, el interés, la esperanza, la admiración y la satisfacción, se experimentan al alcanzar metas y ejercen una influencia positiva en el procesamiento cognitivo y las habilidades sociales. Del otro lado, las emociones negativas, como el miedo, la frustración, la apatía y la tristeza, surgen ante amenazas o pérdidas, requiriendo recursos cognitivos significativos para abordar la situación y superarla; estas emociones, junto con la ira, el asco y otras, desempeñan roles específicos en la adaptación y el comportamiento humano (Zimmerman, 1998). Asimismo, es importante señalar que también están las emociones neutras, como la sorpresa, las cuales carecen de carga emocional y comparten características de las emociones positivas y negativas (Buceta, 2019). Esta clasificación proporciona una comprensión completa de la variedad de emociones y sus funciones en la experiencia humana.

1.2. Desarrollo emocional de los niños: desde el inicio de vida hasta la infancia tardía

Desde la teoría socioconstructivista, el niño se sitúa en un entorno social que lo ayuda no solo a satisfacer sus necesidades básicas, las cuales se centran en la supervivencia, sino también en el desarrollo de su personalidad, en el que las emociones tendrán un rol relevante de acuerdo con las relaciones que el niño entable con el mundo. Al respecto, desde el enfoque teórico de Vygotsky (1996, citado por Da Silva y Tuleski, 2014), las emociones y los procesos afectivos están presentes desde las primeras etapas de desarrollo del niño. De acuerdo con este autor, en el inicio de la vida del infante, este muestra estados emocionales a través de expresiones faciales y llantos. Por ejemplo, un niño en sus primeros días o meses recurre al llanto para indicar alguna necesidad de alimentación, abrigo u otro. Asimismo, cuando estas necesidades se logran satisfacer, el niño muestra calma o tranquilidad, lo cual genera que quien los cuide atribuya significados a las respuestas afectivas. Ante ello, es posible afirmar que estos estados emocionales están ligados a la satisfacción de necesidades de supervivencia. Dichas manifestaciones afectivas son bastante instintivas en los inicios de la vida del niño, por lo que no tienen significados sociales o simbólicos al principio, pero esta situación cambia en la medida que se desarrollan diferentes interacciones sociales.

De acuerdo con la literatura revisada, la actividad infantil va cambiando durante el desarrollo del niño, lo cual le permitirá ser capaz de desarrollar un pensamiento simbólico y una comprensión cultural de su entorno a través de las interacciones con otros (Pino, 2005; Leontiev, 1983, citados por Da Silva y Tuleski, 2014). A diferencia de los inicios de vida del niño, que experimenta la percepción de imágenes y sonidos a través de los sentidos, Vygotsky y Luria (1996, citados por Da Silva y Tuleski, 2014) describen que, alrededor del quinto mes, la relación entre percepción y emoción se vuelve clave para comprender la relaciones e interacciones que el niño comienza a desarrollar con el mundo. Las interacciones con adultos o cuidadores permiten que la percepción se perfeccione, ya que el niño comienza no solo a usar su boca, sino que emplea sus manos para explorar objetos cercanos. En este tiempo, el niño también aprende a expresar emociones a través de su rostro, como sonrisas que indican alegría o muecas que muestran descontento. De esta manera, el niño empieza a familiarizarse con el lenguaje simbólico que nombra y clasifica estas expresiones emocionales. Así, la percepción y la afectividad del niño evolucionan a medida que empieza a entender y apropiarse del mundo social que lo rodea. Según Vygotsky

(1996, citado por Da Silva y Tuleski, 2014), este desarrollo se va ampliando más con la adquisición de las primeras palabras y el uso de herramientas alrededor del décimo mes, marcando el final del primer año y un notable progreso en su desarrollo.

Según Gallardo (2007), el niño va desarrollando el significado de sus experiencias emocionales a través de sus interacciones con quienes lo cuidan. Las actitudes de estas personas generan respuestas específicas en el niño, y a su vez, el niño influye en los adultos, creando un vínculo único entre ellos. Por ejemplo, un niño que sonríe ante la voz de un adulto provocará una reacción diferente en él en comparación con uno que no muestra interés. Del mismo modo, un adulto que responde al llanto o gestos del niño, pero ignora al que permanece en silencio generará respuestas distintas en ambos. Así, como indica Gallardo (2007), cada niño construye su propio sentido de identidad, conciencia de la realidad externa, moralidad y pensamiento. A medida que crece, sus interacciones se vuelven más complejas, y aprende a reconocer e imitar patrones de conducta, así como a gestionar ideas, no solo acciones. Con el desarrollo del lenguaje verbal, pronto podrá reemplazar las acciones con palabras. Como señala también Luria (1984, citado por Da Silva y Tuleski, 2014), las palabras se transforman en un símbolo separado de la acción sobre las cosas, es decir, designan los objetos sin necesidad de estar directamente asociados con estos. De acuerdo con las interacciones sociales del niño, esto conlleva a una ampliación del vocabulario infantil, lo cual se vincula con los aspectos emocionales del niño, permitiéndole identificar y saber nombrar sus sensaciones en su interacción con los adultos.

Hasta este punto, es posible resumir que, si bien en el inicio de la vida las manifestaciones afectivas son bastante instintivas, a través de las interacciones sociales que involucren al niño durante la primera infancia (hasta los 5 años), se pueden observar emociones básicas en ellos, como la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza (Harris, 1989, citado por Gallardo, 2007), las cuales podrá saber nombrar en la medida que vaya desarrollando un lenguaje simbólico. No obstante, cabe añadir que, a medida que se acercan al final de la primera infancia, los niños empiezan a entender y experimentar emociones más complejas, como la vergüenza, la culpa y el orgullo (Gallardo, 2007).

Ese proceso se va complejizando en la infancia tardía (6 a 12 años), ya que los niños amplían su mundo social al participar en otros espacios diferentes al hogar, como la escuela. A partir de estas interacciones, los niños comienzan a desarrollar los primeros signos de comprensión y control emocional, reconocer emociones contradictorias, internalizar y seguir las normas sobre la expresión emocional, y desarrollar habilidades para la autorregulación de sus emociones (Gallardo, 2007). Teniendo en cuenta ello, al analizar el desarrollo emocional en estudiantes de primaria, que están en una infancia tardía, este está referido a un proceso continuo de adquisición y mejora de habilidades emocionales, autoconciencia y competencias interpersonales durante los últimos años de la educación primaria, típicamente entre las edades de 9 a 12 años, en comparación con los estudiantes de primaria baja. De acuerdo a Herrera, Ramirez y Roa (2004), los niños en la primaria se caracterizan por:

- a) Un alto y positivo sentido de sí mismos: físico, psicológico y social. Esto se manifiesta en un comportamiento donde destacan la confianza en sí mismo, su poder y su deseo de hacerse notar, aunque puedan mostrar ansiedad en situaciones frustrantes, la cual comienzan a aprender a controlar.
- b) Una actitud optimista, alegre y desenfadada, en la que se aprecia el control de sus temores con mayor facilidad, demostrando buen humor, realizan travesuras y al parecer no tienen mayor preocupación por nada.
- c) Una serenidad emocional general, manejando y controlando su voluntad con mejor facilidad, superando temores y fobias, lo que les permite mejorar cualitativamente su desarrollo intelectual y la interacción con su entorno próximo.

Durante la primaria, los niños experimentan cambios emocionales sumamente significativos a medida que enfrentan desafíos en las interacciones sociales, la construcción de su identidad y el desarrollo de sus capacidades cognitivas (Wentzel y Asher, 1995). Este desarrollo emocional implica una comprensión más profunda de las propias emociones, su reconocimiento y una gestión efectiva de las mismas, así como el desarrollo de la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás (Herrera, Ramírez y Roa, 2004). A medida que el niño adquiere mayor capacidad cognitiva, amplía su relación social y aumenta la posibilidad de control emocional influenciado por su propia cultura (Renom,

2003, p. 25). Además, el desarrollo emocional en los niños está estrechamente ligado al fortalecimiento de su autoestima y confianza en sí mismos, aspectos esenciales para mantener la salud mental y el bienestar general.

En la etapa de la primaria, los niños fortalecen sus relaciones sociales, estableciendo vínculos más sólidos con compañeros, maestros, familiares y entorno próximo en general (Palacios e Hidalgo, 1999, p. 365). Desarrollan un alto sentido de pertenencia, aceptación y reconocimiento de habilidades y capacidades para manejar conflictos sociales (Herrera, Ramírez y Roa, 2004, p. 264). Esto implica el perfeccionamiento de la autorregulación emocional, que les permite hacer una gestión pertinente de sus emociones y comportarse acorde a las normas de convivencia del espacio social en el que se desenvuelve habitualmente, resistiendo reacciones emocionales intensas y aprendiendo a expresar y compartir una amplia gama de emociones de forma socialmente apropiada (Matthews, 2000). Además, se ha observado una estrecha relación entre las habilidades emocionales y sociales de los niños y su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995). Esto implica que, a mejor manejo de emociones y autorregulación, se disminuyen las dificultades como la falta de atención, incapacidad de seguir instrucciones y falta de control de emociones negativas como el enojo y la angustia (McClelland, Morrison y Holmes, 2000).

Considerando el precedente, es necesario que los educadores, padres y cuidadores desempeñen un papel protagónico en el respaldo al desarrollo emocional de los estudiantes, al crear las condiciones necesarias para proporcionarles un entorno enriquecedor e inclusivo que fomente la comunicación abierta, la reflexión personal y la adopción de mecanismos de afrontamiento saludables (Gross y John, 2003).

1.3. La autorregulación emocional

Bisquerra (2003) señalaba que, en el proceso de desarrollo emocional, se van construyendo las competencias emocionales. Luego de realizar un análisis en la literatura, él definió que estas competencias abarcan el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para entender, expresar y regular adecuadamente las emociones. El beneficio de consolidar estas competencias se basa en una mejor adaptación al entorno y a

los diferentes ámbitos en los que se desenvuelva la persona. En ese sentido, las competencias emocionales benefician en aspectos como el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, entre otros.

Dentro de las competencias socioemocionales, Bisquerra (2003) considera las siguientes cinco: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Aunque todas estas son relevantes, como se había señalado en el punto anterior, el manejo de emociones y autorregulación de estas es un aspecto central en el desarrollo emocional de los niños que están en primaria. A continuación, se explicará en qué consiste la autorregulación emocional.

La autorregulación emocional se define como la habilidad para dirigir y gestionar las emociones de manera efectiva, promoviendo un equilibrio emocional y evitando reacciones inapropiadas frente a situaciones desafiantes como la ira, la provocación, la vergüenza o el miedo. Esto también implica la capacidad de reconocer y percibir el estado emocional propio sin ser dominado por él, facilitando de esa manera el razonamiento y la toma de decisiones que vayan de acuerdo con la escala de valores individual y normas sociales y culturales propias del entorno (Bisquerra, 2009).

Para comprender qué es la autorregulación emocional, se debe pensar en un proceso por etapas. Este proceso comienza con la atención e identificación de las emociones propias de un individuo, y se caracteriza por no reprimir sentimientos, sino por alinearlos de forma adecuada al contexto en tiempo presente. En el Modelo de Autorregulación Emocional (Barret y Gross, 2001), este proceso es recursivo y se origina a partir de cuán consciente se es de lo que se quiere regular y qué tanto control haya de los elementos vinculados a ello. La autorregulación del aprendizaje es un proceso autodirigido que capacita a los estudiantes para activar, controlar y mantener sus procesos cognitivos, comportamentales y emocionales con el fin de lograr sus objetivos académicos de manera efectiva (Zimmerman, 1998).

Esto conlleva a que el proceso sea dinámico y transforme la experiencia emocional, de acuerdo con Gross y Thompson (2007), el proceso de autorregulación de las emociones considera la retroalimentación de cuatro elementos diferentes:

- a) La situación relevante, sea externa (con eventos o demandas del entorno) o interna (con pensamientos o percepciones). Por ejemplo, en una escuela primaria que decida implementar un programa de educación socioemocional después de notar un aumento en los casos de acoso escolar y ansiedad en los estudiantes. Externamente, esta decisión puede estar influenciada por investigaciones que han demostrado los grandes beneficios de enseñar habilidades socioemocionales en la mejora del clima escolar y el rendimiento académico. Internamente, los estudiantes pueden tener dificultades para manejar el estrés de la transición a la escuela secundaria, lidiar con conflictos interpersonales o enfrentar desafíos en el hogar que afectan su bienestar emocional.
- b) La atención, en la que se da una selección de los elementos más significativos de una situación. Al respecto, de acuerdo con el ejemplo de la situación anterior, la implementación del programa de educación socioemocional proporciona a los estudiantes herramientas y recursos para desarrollar habilidades de inteligencia emocional, resolución de problemas y relaciones interpersonales saludables.
- c) La evaluación, depende de la relevancia de la situación. En el ejemplo, esto se observa cuando los estudiantes pueden aprender a identificar y expresar sus emociones de manera constructiva, resolver conflictos de manera pacífica y desarrollar relaciones empáticas con sus compañeros.
- d) La respuesta emocional, que por efectos de la retroalimentación modifica la situación relevante. De acuerdo con el ejemplo raíz planteado en el ítem a), el resultado se observaría a partir de la mejora del clima escolar, a razón de lograr un ambiente en el que se haya reducido los casos de acoso escolar y en el que los estudiantes estarían mejor capacitados para enfrentar los desafíos de carácter académico y personal más allá de la educación básica regular.

Para regular la emoción, se puede emplear los siguientes mecanismos: la reevaluación cognitiva y la supresión (Gross y John, 2003). La primera es una estrategia de cambio, que implica la transformación de una experiencia emocional negativa en una satisfactoria o positiva. La segunda consiste en producir conductas que evitan o inhiben la expresión emocional. Según Gross (2002), las estrategias de reevaluación cognitiva suelen

ser más efectivas que la supresión emocional, ya que reducen tanto la experiencia emocional como la expresión conductual, a diferencia de la supresión que solo reduce la expresión sin disminuir la experiencia emocional. Además, se ha observado que la supresión emocional puede tener efectos negativos en la salud física, como la depresión del sistema inmune, un mayor riesgo coronario y la progresión del cáncer, resaltando así la importancia de las estrategias centradas en los antecedentes para la regulación emocional (López, 2000).

La autorregulación emocional desempeña un papel esencial, ya que cumple una función crucial en la adaptación social, como lo sugieren Eisenberg y Fabes (1992). Ellos proponen que los altos niveles de emocionalidad negativa, combinados con una escasa regulación emocional, se correlacionan con problemas de conducta externalizantes, como la agresividad. Por otro lado, una deficiente regulación emocional junto con una alta intensidad emocional negativa se vincula con problemas internalizantes, como el miedo o la timidez (Ato, Gonzales, Carranza, 2005).

1.4. Estrategias pedagógicas para desarrollar la autorregulación emocional en el aula

En el entorno del aula, las respuestas emocionales, ya sean positivas o negativas, suelen estar influenciadas en gran medida por la presencia y las acciones del docente, debido a los siguientes motivos:

- a) **Figura de autoridad:** El docente, por su posición de autoridad dentro del aula, ejerce una influencia significativa en el estado emocional de los estudiantes (Duarte y Abreu, 2014).
- b) **Fuente de evaluación:** Al ser responsable de evaluar el progreso académico de los estudiantes, el docente puede desencadenar emociones tanto positivas, como la satisfacción por un buen rendimiento, como negativas, como la ansiedad ante una evaluación (Lazarus, 1966).
- c) **Estilo de enseñanza:** El enfoque pedagógico adoptado por el docente impacta en el ambiente emocional del aula. Un estilo de enseñanza positivo y motivador genera emociones positivas en los estudiantes, mientras que uno autoritario o rígido puede

suscitar emociones negativas (Goleman, 1995).

- d) Relaciones interpersonales: Las interacciones del docente con los estudiantes, tanto individualmente como en grupo, pueden generar tantas emociones positivas, como afecto y apoyo, como emociones negativas, como conflicto y tensión (Frijda, 1986).
- e) Gestión del aula: La habilidad del docente para mantener un ambiente de aula positivo y ordenado es esencial para el bienestar emocional de los estudiantes. Un entorno caótico y desorganizado puede desencadenar emociones negativas, como ansiedad, frustración o miedo (Barrett, 2017).

En ese entender, el docente ha sido tradicionalmente considerado como el responsable del orden y la disciplina en el aula. Siendo un ejemplo, el hecho de que, si un estudiante muestra un exceso de alegría, es posible que su comportamiento inquieto requiera que el docente limite su conducta, lo que de forma paralela afectaría su experiencia emocional. Aquí se presentan dos tipos de regulaciones de emociones, la regulación externa, la cual es “poco funcional si no se acompaña de la regulación interna, de la emoción (autorregulación). Es decir, el docente puede ser un guía externo, pero es el estudiante el responsable final de su comportamiento emocional autorregulado” (Gargurevich, 2008, p. 5).

En relación con esto, Mujica (2023) señala que la gestión emocional experimentó un cambio significativo en la región de Latinoamérica después de la pandemia. La autora manifiesta que la gestión de las emociones en educación implica que los docentes gestionan sus propias emociones y las de sus estudiantes, promoviendo la autorregulación emocional y la capacidad de reconocer y abordar las emociones emergentes en los estudiantes, lo que a su vez favorece la calidad educativa al crear espacios de aprendizaje significativos.

Asimismo, se observa que las interacciones entre los estudiantes y los docentes están relacionadas con aspectos cognitivos, afectivos y relacionales, que son percibidos como pedagógicos e incorporan elementos de relaciones afectivas, comunicativas y de apoyo a los estudiantes como recursos relevantes para el aprendizaje (Santander, 2020).

En este contexto, los docentes desempeñan un papel crucial al crear experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas (Bisquerra, 2000). Para lograrlo, pueden analizar

su influencia en la regulación de las experiencias emocionales de los alumnos. Por ejemplo, podrían observar si actúan como guías para las respuestas emocionales de los estudiantes: cada acción del alumno podría estar acompañada de una reacción emocional que podría ser regulada según las sugerencias del profesor. Por ejemplo, al seleccionar una película para ver en clase (selección de la situación), generar estímulos o crear argumentos para influir en la evaluación del alumno (modificación de la evaluación), y finalmente, suprimir sus propias respuestas emocionales, el docente puede actuar como guía y facilitador del cambio en el proceso emocional de los estudiantes.

En síntesis, las estrategias pedagógicas desempeñan un papel crucial en el fomento de la autorregulación emocional en los estudiantes. Estas estrategias, diseñadas y aplicadas por los docentes, pueden influir significativamente en la manera en que los niños comprenden y manejan sus emociones, así como en su capacidad para mantener la atención, regular el comportamiento y resolver conflictos de manera constructiva.

1.5. La autorregulación emocional y su efecto en el rendimiento en el aula

Diversas investigaciones han subrayado el papel crucial de la autorregulación en el desempeño académico en el entorno escolar. Los hallazgos son consistentes: un mayor nivel de autorregulación emocional se asocia con un rendimiento académico más elevado.

Una investigación que aborda ello es la Abarca (2003). Esta autora realizó una investigación cuyo propósito fue analizar y contrastar los aspectos más relevantes de la Educación Emocional en el diseño curricular y en la práctica educativa de la educación primaria Catalunya. Al respecto, realizó un estudio descriptivo, en tanto que evaluó la inclusión de la teoría de la educación emocional en el currículo y la práctica, y un estudio comparativo, en el que analizó el efecto de variables contextuales en la práctica. Tras desarrollar su estudio, Abarca identificó que la capacidad de autorregular las emociones está estrechamente vinculada a la inteligencia emocional, siendo parte integral de ella. Los estudiantes que poseen habilidades de autorregulación emocional tienden a aprender mejor, presentan menos problemas de conducta, disfrutan de una mejor autoestima, muestran menor propensión a comportamientos violentos o disruptivos, desarrollan empatía y tienen

una mayor habilidad para resolver conflictos.

Por otro lado, MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich, y Minbashian (2020) realizaron una investigación en el que ejecutaron un metaanálisis a partir de diferentes estudios. El objetivo de su trabajo fue examinar el grado en que la inteligencia emocional de los estudiantes está asociada con el rendimiento académico. Tras la revisión de distintas investigaciones, encontraron que la inteligencia emocional de los estudiantes guarda una asociación significativa con su rendimiento académico, siendo más evidente cuando se evalúan habilidades específicas en lugar de utilizar escalas de calificación. MacCann et al. (2020) propone tres razones que explican esta relación: a) los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienen más habilidades para regular emociones como la ansiedad y la frustración escolar, b) esos estudiantes también pueden establecer relaciones interpersonales con profesores y compañeros, y c) dichos estudiantes tienen recursos para comprender las motivaciones y dinámicas sociales.

Finalmente, Trias, Huertas, Mels, Castillejo, y Ronqui (2021) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue examinar la incidencia del desempeño académico en distintas estrategias de autorregulación del aprendizaje al finalizar la escuela primaria. Además de los docentes, en esta investigación, participaron 67 estudiantes del último año de educación primaria, a quienes se le administró tres escalas del Inventario de Patrones de Autorregulación para evaluar estrategias de autorregulación y control volitivo, con respecto a la inhibición ante factores de frustración y estrés. Ante los resultados obtenidos, los autores de este trabajo concluyeron que la acumulación de experiencias exitosas y fracasos durante la trayectoria académica del estudiante se ve reflejada en sus calificaciones, lo cual resulta un factor influyente en el desarrollo de la autorregulación emocional. Este fenómeno aumenta las posibilidades de los estudiantes con alto rendimiento académico hacia el éxito profesional y social, así como reduce las posibilidades de aquellos estudiantes que durante su vida académica han mostrado un bajo rendimiento académico, lo cual como consecuencia de ello podría predecirse que no logre los propósitos que como individuo se pudo haber planteado para el futuro.

CAPÍTULO II:

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SU RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

En este capítulo, se explorará en detalle la noción de aprendizaje significativo en el contexto de la autorregulación emocional. Este proceso implica que el estudiante establezca conexiones entre los nuevos conceptos que está aprendiendo y su experiencia previa, lo cual resulta fundamental para su desarrollo educativo. La conexión entre el aprendizaje significativo y la autorregulación emocional es esencial, ya que el crecimiento emocional del estudiante tiene un impacto directo en su rendimiento académico. La capacidad de gestionar las emociones influye positivamente en diversos aspectos del desempeño escolar, como la autoconciencia, el autocontrol, la motivación y el desarrollo de habilidades sociales. Estas habilidades, a su vez, contribuyen de manera significativa a mejorar el rendimiento académico del estudiante.

2.1 Definición de aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, según la teoría de Ausubel (1960), es un proceso en el cual el nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del individuo. En otras palabras, el aprendizaje significativo ocurre cuando una persona relaciona la nueva información con lo que ya sabe, de manera que la nueva información adquiere un significado y se integra con su conocimiento previo.

Según Ausubel (1960), para que se produzca un aprendizaje significativo se deben cumplir tres condiciones esenciales:

- a) Relación no arbitraria y sustancial: el material de aprendizaje debe estar conectado de manera lógica y profunda con el conocimiento previo del estudiante. Lo que se aprende es el contenido esencial de nuevas ideas y conocimientos, no simplemente las palabras que los expresan.

b) Significado lógico: el material de aprendizaje debe integrarse como un conocimiento nuevo y claramente diferenciado para el estudiante.

c) Motivación: la motivación del estudiante es crucial para alcanzar un aprendizaje significativo. Es fundamental que el estudiante muestre interés y disposición para aprender, ya que esto facilita la conexión activa entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos. La motivación también contribuye a una mejor retención a largo plazo del aprendizaje. Este factor está influenciado tanto por aspectos externos (como la influencia de los docentes y la familia) como internos (como los objetivos personales del estudiante).

Ausubel (1976) sostenía que el aprendizaje significativo proceso involucra una interacción entre el nuevo contenido y los elementos relevantes ya presentes en la mente del estudiante, conocidos como subsumidores. Esta interacción requiere que el nuevo material se conecte con ideas, conceptos o proposiciones claras y disponibles en la mente del estudiante, lo cual dará significado al contenido nuevo y transformará los subsumidores, haciéndolos más diferenciados y estables (Moreira, 2000, citado por Rodríguez, 2011). En ese sentido, el aprendizaje significativo se basa en esta interacción, ya que el estudiante aprende significativamente al construir sobre lo que ya sabe, convirtiéndose en el protagonista del proceso educativo.

Por ello, para que se dé un aprendizaje significativo, son necesarias dos condiciones (Rodríguez, 2011): primero, una actitud del aprendiz que esté predispuesta a aprender de manera significativa, y segundo, que el material presentado sea lógicamente significativo y pueda relacionarse de manera sustantiva con la estructura cognitiva del aprendiz, además de contar con subsumidores adecuados que faciliten esta conexión con el nuevo contenido. Esto también confirma la premisa de la teoría de Ausubel, la cual consistía en considerar la estructura cognitiva inicial de la persona para desarrollar aprendizajes significativos. Sin esta, el proceso de aprendizaje que desarrolle no sería realmente significativo.

Asimismo, Ausubel (1976) consideraba que la estructura cognitiva se iba constituyendo a partir de cómo las personas organizan y comprenden la nueva información. Al respecto, él señalaba dos procesos clave: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. La diferenciación progresiva implica comenzar con conceptos generales y

luego desglosarlos en detalles más específicos mediante ejemplos y ejercicios variados, para así facilitar la comprensión de ideas complejas (Contreras, 2016). Por otro lado, la reconciliación integrativa se centra en conectar las similitudes y diferencias entre nuevos conocimientos para formar conceptos más amplios y abarcativos (Contreras, 2016). Ambos procesos deben desarrollarse conjuntamente, ya que la reconciliación integrativa facilita la diferenciación de ideas y viceversa, creando una relación continua entre lo específico y lo general que favorece aprendizajes significativos.

Aunque la teoría de Ausubel se desarrolló varias décadas atrás, el término “aprendizaje significativo” se ha ido reformulando desde perspectivas más actuales. Uno de ellos es Novak (1998, citado por Rodríguez, 2011), quien sostiene que el aprendizaje significativo se basa en la integración constructiva del pensamiento, las emociones y las acciones, lo que lleva al enriquecimiento humano. Este enfoque humanista reconoce la importancia de las experiencias emocionales en el proceso de desarrollo del aprendizaje significativo, que no solo es un resultado, sino también un proceso en el que se comparten significados. Con respecto a esta última idea, Gowin (1981, citado por Rodríguez, 2011) destaca la importancia de una interacción triangular entre el profesor, el alumno y los materiales educativos para compartir significados, ya que sin esta interacción no se lograría un aprendizaje significativo.

En resumen, se puede señalar que el aprendizaje significativo considera que la persona desarrolla un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de su estructura cognitiva base, que se sostiene en conocimientos ya existentes. Para que ocurra, se deben cumplir tres condiciones esenciales: la relación coherente entre el material y el conocimiento previo, la presentación de material organizado y la motivación del estudiante. Ausubel también destacó la importancia de dos procesos clave: la diferenciación progresiva, que implica desglosar conceptos generales en detalles específicos, y la reconciliación integrativa, que conecta similitudes y diferencias entre nuevos conocimientos. No obstante, como muchos constructos, estos se han ido redefiniendo. Al respecto, y en coherencia con este trabajo, cobra relevancia la influencia de las emociones en el aprendizaje significativo, como lo proponen Novak y Gowin, quienes subrayan la importancia de la interacción entre el docente, el estudiante y los materiales educativos para compartir significados.

2.2 Factores que favorecen el aprendizaje significativo

2.2.1 Relación del clima positivo con el aprendizaje significativo

El clima social escolar o también llamado clima positivo, se refiere al ambiente psicosocial que se vive en una institución educativa, lo cual incluye las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como las percepciones y experiencias emocionales de los mismos. En este contexto, un clima positivo en la escuela se caracteriza por varios aspectos:

- a) **Relaciones interpersonales saludables:** Las que se caracterizan por relaciones respetuosas, solidarias y colaborativas entre estudiantes, profesores, personal administrativo y padres de familia. En este contexto los estudiantes se sienten parte de la comunidad escolar y valoran su participación en ella. Se fomenta un sentido de identidad y orgullo hacia la escuela.
- b) **Comunicación abierta y efectiva:** Se promueve una comunicación clara, transparente y respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa. Se alienta la expresión de opiniones y la resolución constructiva de conflictos.
- c) **Apoyo emocional:** Se conforma un ambiente de apoyo y comprensión, donde los estudiantes puedan tener la certeza de expresar sus emociones y a cambio recibir ayuda en momentos de dificultad.
- d) **Participación activa:** Todos los miembros de la comunidad escolar en la vida académica, cultural y social de la escuela; participan de forma concatenada y bien estructurada.

En resumen, el clima positivo en la escuela se refiere a un ambiente acogedor, inclusivo y estimulante que promueve el bienestar emocional y el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa (Mena, 2008).

El clima positivo y el aprendizaje significativo están vinculados entre sí y se potencian mutuamente. Cuando los estudiantes experimentan un ambiente de comodidad y de valoración en el aula, se muestran con mejor disponibilidad a participar en las actividades de aprendizaje, expresar sus ideas y asumir desafíos académicos. Adicional a ello, en un clima positivo, los errores son vistos como oportunidades de aprendizaje y se fomenta la

experimentación y la exploración (Casassus, 2000). Los maestros tienen un papel fundamental en la creación y mantenimiento de un ambiente de aprendizaje positivo, ya que su actitud, estilo de enseñanza y relación con los estudiantes, influyen en el clima emocional del aula. (Dweck, 2006).

2.2.2 La retroalimentación como parte del aprendizaje significativo

La retroalimentación es el proceso mediante el cual se proporciona a los estudiantes información específica y útil sobre su desempeño actual con respecto a metas o estándares predeterminados. Esta retroalimentación debe ser clara, específica, oportuna y centrada en el proceso de formación y aprendizaje del estudiante. Además, la retroalimentación efectiva no solo debe identificar los errores y oportunidades de mejora, sino también proporcionar orientación sobre cómo los estudiantes pueden mejorar y qué pasos pueden tomar para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Hattie,2020).

Una retroalimentación efectiva puede contribuir significativamente a que el aprendizaje sea profundo y significativo para los estudiantes. La retroalimentación efectiva, facilita este proceso de aprendizaje significativo al proporcionar a los estudiantes información específica y útil sobre su desempeño y cómo pueden mejorar. Cuando la retroalimentación se entrega de manera oportuna y se centra en el proceso de aprendizaje, el estudiante puede usarla para reflexionar sobre su propio conocimiento y comprensión, haciendo conexiones entre lo que saben y lo que necesitan aprender (Wentzel, 2012).

2.2.3 La motivación intrínseca como parte del aprendizaje significativo

La motivación intrínseca se caracteriza por la participación en una actividad por el placer, la satisfacción y el disfrute que proporciona, así como por la curiosidad y el deseo de aprender y explorar. En el contexto escolar, la motivación intrínseca se relaciona con el interés genuino por aprender y comprender los temas, la autonomía para elegir y dirigir el propio aprendizaje, y la sensación de competencia y dominio en las tareas escolares. En ese contexto, Escudero (2008) menciona, que a diferencia de la motivación extrínseca donde hay un reconocimiento o recompensa al final del camino, la motivación intrínseca no necesita ningún refuerzo para llevarse a cabo.

La motivación intrínseca desempeña un papel fundamental en el contexto educativo al impulsar a los estudiantes a comprometerse y persistir en sus tareas de aprendizaje (Casassus, 2000). Cuando los estudiantes están intrínsecamente motivados, muestran un interés genuino en el tema y están dispuestos a enfrentar desafíos y superar obstáculos en su camino hacia el dominio del contenido (Bisquerra, 2009). Los estudiantes que encuentran valor y significado en lo que están aprendiendo tienden a estar más enfocados y comprometidos durante las clases, lo que facilita la adquisición y la retención de conocimientos (Lacunza, A. y Contini, E. 2011).

En resumen, la motivación intrínseca no sólo impulsa el compromiso y la persistencia, sino que también mejora la atención y concentración de los estudiantes, lo que contribuye significativamente a su éxito académico.

2.3 La autorregulación de las emociones en el desarrollo del aprendizaje significativo

De acuerdo con lo planteado en estos capítulos, se comprende que la autorregulación emocional influye en los factores que generan el aprendizaje significativo. Se tiene en cuenta que la autorregulación emocional es la habilidad que tiene una persona para administrar y controlar sus emociones de manera eficaz. (Bisquerra, 2009). Esta capacidad abarca la conciencia de las propias emociones, la comprensión de su origen y su influencia en el comportamiento, así como la capacidad de gestionarlas de forma positiva (Trias et al., 2021). Además, implica la capacidad de controlar los impulsos emocionales, regular el estado de ánimo y adaptarse de manera flexible a diferentes situaciones emocionales (Gross, 2007).

Al respecto, según un estudio sobre habilidades socioemocionales, realizado en el marco del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), en donde participaron 16 países de América Latina y el Caribe, los estudiantes de 6.º grado de primaria mostraron niveles moderadamente altos y positivos de empatía, así como significativamente altos y positivos con respecto a la apertura a la diversidad y autorregulación académica. Sin embargo, sigue existiendo una brecha significativa en estas competencias emocionales, lo cual depende de factores como el género y el estatus socioeconómico. Esto pone de relieve la necesidad de dar prioridad al desarrollo de habilidades emocionales, como la regulación

y la gestión emocional, para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir estas competencias esenciales (Unesco, 2021).

De acuerdo con lo anterior, la autorregulación emocional está estrechamente vinculada al aprendizaje significativo por diversas razones. En primer lugar, las emociones positivas actúan como impulsores de la motivación, facilitando así la concentración y la atención durante las actividades de aprendizaje. Además, las emociones desempeñan un papel crucial en el procesamiento de la información, ya que influyen en cómo codificamos y almacenamos datos en nuestra memoria a largo plazo (Pozo, 2000).

Asimismo, la autorregulación emocional contribuye a la resolución de problemas. Al gestionar adecuadamente las emociones negativas como la frustración o la ansiedad, permitiendo que los estudiantes puedan abordar los desafíos académicos con una mente clara y flexible. Esta flexibilidad cognitiva es crucial para adaptarse a diferentes métodos de aprendizaje y para enfrentar situaciones de aprendizaje que requieren adaptación y cambio, como resultado, los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo. Además, al lograr la mejora en el manejo de habilidades sociales por medio del uso de estrategias efectivas de autorregulación emocional, los estudiantes podrían crear y consolidar relaciones positivas con sus compañeros y maestros que mejoren sus experiencias de aprendizaje en general.

Según el estudio de Cazar, Luna y Ortíz (2024), la investigación tuvo como propósito diseñar estrategias neurodidácticas para fortalecer el desarrollo y la autorregulación emocional, de los estudiantes pertenecientes al quinto año de educación básica, en una institución educativa de Cumana (Ecuador). La muestra se compuso de 62 estudiantes entre 8 y 10 años, así como los padres y docentes de ellos. A través de una metodología mixta, los investigadores aplicaron una serie de pruebas diagnósticas, entrevistas y observaciones para recoger evidencias del desarrollo emocional de los estudiantes y así proponer estrategias más pertinentes para los estudiantes. De acuerdo con los resultados, se encontró que los estudiantes mostraron problemas para convivir y comunicarse con los docentes durante las actividades de aprendizaje, lo cual se vinculaba con el poco tiempo que los padres pasaban con sus hijos. No obstante, a partir de las estrategias aplicadas, es posible generar mejoras en la convivencia. Frente a ello, los investigadores sostenían la importancia

de desarrollar una guía de estrategias educativas que incluya actividades que se orienten en mejorar sus interacciones con sus compañeros y, por lo tanto, mejorar el ambiente de convivencia en el aula.

Otra investigación que evidencia la relación de la autorregulación emocional y el aprendizaje significativo es la de Meroño y Ventura (2022). Los objetivos de su estudio fueron tres: a) identificar eventos emocionalmente desafiantes en el aprendizaje de la escritura en niños/as; b) explorar cómo aplican sus estrategias de regulación emocional; y c) analizar cómo varían estas estrategias en situaciones de clase y en entrevistas. Para ello, trabajaron con una muestra de 10 niños/as de primer grado, que tenían entre 6 y 7 años, de San Carlos de Bariloche, Argentina. Se realizaron observaciones en clases de Lengua enfocadas en la escritura y entrevistas individuales. De acuerdo con la información recogida, se encontró que los niños pasaban por eventos emocionalmente desafiantes durante el aprendizaje de la escritura, como la brecha entre lo que saben y las demandas de una tarea, la exposición social y distracciones del entorno. Se documentó también una amplia variedad de estrategias de regulación emocional, siendo las más comunes la modificación de la situación social, la comunicación y la expresión. El estudio concluye que la combinación de estas técnicas es prometedora para investigar la regulación emocional en el aprendizaje de la escritura.

Otra investigación es la de Sánchez y Collado (2021). Su estudio tuvo como propósito analizar el impacto emocional de la introducción de la robótica educativa en las aulas hospitalarias de Canarias (España). Los participantes fueron 22 niños, niñas y jóvenes, cuyas edades oscilaban entre los 4 y 16 años y que se encontraban hospitalizados y asistían al aula hospitalaria durante. Se diseñaron 5 sesiones para fortalecer una intervención educativa inclusiva y adaptable a las características de los estudiantes que asistían a las aulas hospitalarias. Asimismo, se emplearon diversos instrumentos como la Emodina (que permitía identificar una o más emociones), un kit de robótica, una rúbrica de evaluación de las competencias relacionadas con el pensamiento computacional y un diario de las sesiones. Como conclusión, se afirmó que la propuesta elaborada no sólo permitía a los estudiantes comprender sobre robótica, sino que con apoyo del kit, se aumentaban las emociones positivas frente a las negativas o neutras. Esto probablemente se debía a que las actividades involucraron juegos, además de hacer referencia a motivos personales. Entre estos destacan

el uso de verbalizaciones relacionadas con divertirse, pasarlo bien y salir de la habitación para hacer nuevos amigos/as.

Aunque la literatura es escasa en el estudio de las dos variables de interés (autorregulación emocional y aprendizaje significativo), las investigaciones citadas resaltan que los aprendizajes se logran y se vuelven significativos en tanto este se construya con el apoyo de otros, se empleen materiales e intervenciones pedagógicas que consideren las características y necesidades de los estudiantes y se desarrolle en un clima con una buena convivencia. Frente a lo anterior, la capacidad de autorregular las emociones emerge como un elemento crucial para el bienestar emocional y, consecuentemente, al éxito académico de los niños en la escuela primaria. Esto se debe a que la autorregulación emocional, entendida como aquello que ayuda a reconocer, comprender y gestionar eficazmente las propias emociones, así como regular las respuestas emocionales en diversas situaciones, se posiciona como una competencia fundamental para afrontar los desafíos y las oportunidades tanto dentro como fuera del aula. Al promover interacciones sociales positivas, la autorregulación emocional refuerza el compromiso académico y el bienestar general. Por consiguiente, se convierte en un aspecto indispensable en el proceso de aprendizaje infantil.

Reconocer la importancia crucial de la autorregulación emocional en la educación es fundamental para los educadores que buscan herramientas que favorezcan una mejora integral en el rendimiento académico de los estudiantes. La capacidad de autorregular las emociones influye en el desarrollo del cerebro, afectando procesos cognitivos como la atención y potenciando habilidades sociales esenciales, tales como la comunicación y la empatía. Estos factores son determinantes para el éxito tanto en el entorno escolar como en los contextos sociales que los estudiantes enfrentarán en su futuro como ciudadanos con responsabilidades afectivas y sociales (Viera, 2003).

CONCLUSIONES

1. Se concluye que la autorregulación de emociones permite que los estudiantes puedan comprenderse a sí mismos de manera reflexiva, de tal manera que, la autorregulación tenga un efecto relevante en el fortalecimiento de su motivación y disposición hacia el aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo del aprendizaje significativo. La autorregulación de emociones es una habilidad esencial para el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes de primaria. Se debe proporcionar a los estudiantes las herramientas y el apoyo necesarios, para de esta manera, ayudarlos a desarrollar esta habilidad crucial.
2. El aprendizaje significativo, centrado en la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento, es crucial para fortalecer la educación de los estudiantes de primaria. Al implementar las recomendaciones derivadas de investigaciones y aprovechar los recursos disponibles en la escuela, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje sólido. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes con habilidades académicas y socioemocionales competitivas, sino que también les proporciona un sólido respaldo para desenvolverse efectivamente en su entorno social a lo largo de sus vidas.
3. Se concluye que la relación de la autorregulación con el aprendizaje significativo está íntimamente ligada, ya que es un factor determinante en el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes de primaria. Al gestionar eficazmente las emociones, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas como la resolución de problemas y la flexibilidad mental. Además, la regulación emocional fomenta relaciones interpersonales positivas en el entorno educativo, fundamentado en la integración personal. Asimismo, el conocimiento adquirido contribuye al bienestar emocional, así como, la mejora del rendimiento académico y la preparación suficiente para enfrentar los desafíos de la vida de manera exitosa.
4. En la presente monografía, se dio vital importancia al estudiante de primaria, así como al docente, ya que existen diversas investigaciones que concluyen con la idea de que

para que se aplique este método de estudio es necesario contar con docentes calificados, es decir, que sean el ejemplo autorregulando sus emociones, para que de esta manera no se cree una brecha entre los distintos tipos de inteligencia que posee cada estudiante, instándolos a mejorar siendo un factor importante la motivación intrínseca pero también la extrínseca.

5. En el presente trabajo, se enfatiza que el aprendizaje significativo implica el uso de conocimientos anteriores y experiencias previas como base para adquirir nuevos conocimientos. La autorregulación facilita que este aprendizaje sea pertinente y perdurable en el tiempo, fomentando el desarrollo intelectual de la persona en cualquier contexto. Esto se logra al crear un ambiente práctico que promueva una convivencia sana y el respeto mutuo entre individuos.

REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42457/2/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf
- Ato, E., Carranza, J., Salinas, C., García, M., y Galian, M. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3). <https://www.psicothema.com/pdf/3116.pdf>
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of Advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046669>
- Barret, L. (2016). *The Theory of constructed emotion: An Active Inference account of interoception and categorization*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Betina, A., Gonzáles, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/01/Inteligencia-emocional-para-el-aprendizaje.pdf>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.). (2005). *Handbook of self-regulation*. Editorial Academic Press. <https://books.google.com.pe/books?id=rv3DZSim6z4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Buceta, F., María, J., García, M (2019). *Psicología y salud. Evaluación y tratamiento*. Editorial: Dykinson.
- Carmona, A., Abreu, J (2014). La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9, (2), 90-121. [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9\(2\)90-121.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9(2)90-121.pdf)

- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) *Pensamiento Educativo*. https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U2_cassaus_prob_de_la_gest_educ.pdf
- Cazar Tituaña, P. G., Luna Sánchez, E. E., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias neurodidácticas para fortalecer el desarrollo emocional de educación general básica media. *Sinergia Académica*, 7, 255–275.
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/570960870014.pdf>
- Daniel Trias, J. A. (2021). Autorregulación en el aprendizaje, desempeño académico y contexto socioeconómico al finalizar la escuela primaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 4. <https://www.redalyc.org/journal/284/28474830006/28474830006.pdf>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. <https://static1.squarespace.com/static/5df3bc9a62ff3e45ae9d2b06/t/5e88b620d7a6d83f2fe39765/1586017925197/EBS+Mindset+The+New+Psychology+of+Success.pdf>
- Eisenberg, N., Fabes, R. (1996). The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln*. https://www.researchgate.net/publication/232588817_The_relations_of_childrens_dispositional_empathy-related_responding_to_their_emotionality
- Escudero, J.M., & M. García, E. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Madrid: Pirámide. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 1,(6) <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf>
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Gargurevich, R. (2007). Emotion regulation and memory. *Docencia Universitaria* (9). <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10/156>
- Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. CLACSO.

<https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k1g>

- González-González, C. S., Violant Holz, V., Infante Moro, A., Cáceres García, L., & Guzmán Franco, M. D. (2021). Robótica Educativa en Contextos Inclusivos: El Caso De Las Aulas Hospitalarias. *Educación XXI*, 24(1), 375–403. <https://doi.org/10.5944/educXX1.27047>
- Goleman, D. (1995) *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos. <https://ia800506.us.archive.org/23/items/La.practica.de.la.inteligencia.emocional/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Grolnick, W. (1996). Emotion Regulation in two years old: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, (9),28-941 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000137&pid=S2011-2084201300010000500022&lng=en
- Gross, J (2007). Revistas UPC. Handbook of emotion, 3-24. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10/156>
- Gross, J. y John, O. (2002). Wise emotion regulation. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/232534839_Wise_emotion_regulation
- Hernández, M., Ortega, A., Tafur, Y. (2020). *La Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico*. Tesis de licenciatura. Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7897/LA%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20Y%20SU%20RELACION%20CON%20EL%20RENDIMIENTO%20ACAD%20MICRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hattie, J. (2020). *Visible Learning Feedback*. Editorial Routledge. https://www.routledge.com/Visible-Learning-Feedback/Clarke-Hattie/p/book/9781138599888?_gl=1*19i4evb*_ga*MTg2NTA4NzcwNS4xNzE2Njk4MjM1*_ga_0HYE8YG0M6*MTcxNjY5ODIzNy4xLjEuMTcxNjY5ODc1NC42MC4wLjA.*_gcl_au*NTU4MTEyOTgwLjE3MTY2OTgyMzg
- Herrera, F., Ramírez, I. y Roa, J. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2885>
- Hidalgo, M., González, J. (1990). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. *Psicología evolutiva* 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813854>
- Hilton, M. (2015). *Enhancing the Effectiveness of Team Science*. National Academies Press. [https://books.google.com.pe/books?id=m0ZmCgAAQBAJ&dq=M.L.Hilton,+J.+P.+.\(2012\).+The+National+Academies+Press&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s](https://books.google.com.pe/books?id=m0ZmCgAAQBAJ&dq=M.L.Hilton,+J.+P.+.(2012).+The+National+Academies+Press&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Lacunza, A. y Contini, E. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Revista: Fundamentos en Humanidades*.

- Lazarus, R. (1966) *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill, New York. Scientific Research Publishing. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1194431>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146, (2),150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Matthews, G. & Zeidner, M. (2000). Emotional Intelligence. *American Psychological*.
- Mena, M., & Valdés, A (2008). *Clima social escolar*. Documento Valoras UC., Universidad Católica. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Meroño, G., & Clara Ventura, A. (2022). Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3), 205–223. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12>
- Mcclelland, M., Morrison, F. y Holmes D. (2000) Children at risk for early academic problems: *Early Childhood Research Quarterly*, 15, (3), 307-329. https://www.researchgate.net/publication/222297140_Children_at_risk_for_early_academic_problems_The_role_of_learning-related_social_skills
- Ministerio de Educación del Perú (2021). *Cartilla informativa de Inteligencia emocional para el aprendizaje*. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/01/Inteligencia-emocional-para-el-aprendizaje.pdf>
- Montañes, M. (2005). *Psicología de la emoción: El Proceso Emocional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Mujica, A. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de collided en pos pandemia. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales.*, 8(2), 89-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9055132>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/Informe-regional-HSE.pdf>
- Pozo, A. (2018). ¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar? *Revista Desde la Patagonia*.165 (26), 5-7. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revista-26-Pozo.pdf>
- Pozo, J. y Scheuer, M. (2000), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10213>

- Reeve, J. (2005). Understanding Motivation and Emotion. *La autorregulación de la emoción y el rendimiento en el aula: El rol del docente*, 733-746. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10/156>
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Editorial Praxis. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV101072022220557.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Román, J. P.-N. (diciembre de 2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Revista Anales de psicología*. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27351>
- Santander, S., Gaeta, M., Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 240. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sara+SANTANDER+TRIGO%2C+M.+L.+%282020%29.+Impacto+de+la+regulaci%C3%B3n+emocional+en+el+aula%3A+Un+estudio+con+profesores+espa%C3%B1oles.+Revista+Interuniversitaria+de+Formaci%C3%B3n+del+Profesorado%2C&btnG=
- Trias, D., Huertas, J., Mels, C, Castillejo, I., Ronqui, V. (2021). Autorregulación en el aprendizaje, desempeño académico y contexto socioeconómico al finalizar la escuela primaria. *Interamerican journal of psychology*. 55, (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179681>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 26, 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Wentzel, K. D. (2012). Linkages between children's social and academic competence. *Journal of School Psychology*, 79-108. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002244050100084X>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. *Guilford Publications*. (1-19). <https://psycnet.apa.org/record/1998-07519-001>