

Fortalecimiento de la autorregulación emocional como estrategia de prevención de conflictos en estudiantes.

Emotional self-regulation was strengthened as a strategy for preventing conflicts in students.

Hernández-Guerra Ángel Sebastián¹; Vargas-Hurtado Jenniffer Viviana²; Garcés-Yanzapanta Santiago David³; Rodríguez-Loor Jacqueline Estefanía⁴.

¹ Unidad Educativa Nuevo Mundo; Ecuador, Ambato; <https://orcid.org/0009-0002-9334-8147>; angelhernandez@nuevomundoambato.edu.ec

² Unidad Educativa Nuevo Mundo; Ecuador, Ambato; <https://orcid.org/0009-0004-1519-3607>; jvargas@nuevomundoambato.edu.ec

³ Unidad Educativa Nuevo Mundo; Ecuador, Ambato; <https://orcid.org/0009-0005-2448-0859>; sgarces@nuevomundoambato.edu.ec

⁴ Unidad Educativa Nuevo Mundo; Ecuador, Ambato; <https://orcid.org/0009-0001-0697-8718>; jrodriguez@nuevomundoambato.edu.ec

¹ Autor Correspondencia

 <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n3/336>

Cita: Hernández-Guerra, Ángel S., Vargas-Hurtado, J. V., Garcés-Yanzapanta, S. D., & Rodríguez-Loor, J. E. (2026). Fortalecimiento de la autorregulación emocional como estrategia de prevención de conflictos en estudiantes. *Innova Science Journal*, 4(3), 152-164. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n3/336>

Recibido: 05/01/2026

Aceptado: 20/05/2026

Publicado: 31/07/2026



Copyright: © 2026 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. (CC BY-NC)**.

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

Resumen: La investigación busca comprobar como la autorregulación emocional impacta en la convivencia escolar de los estudiantes de Educación básica superior de la Unidad Educativa Francesco Bernardone. El objetivo es analizar el fortalecimiento de la autorregulación emocional como estrategia de prevención de conflictos en estudiantes. La metodología es no experimental de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y explicativo. En la recopilación de información se aplicaron encuestas con escala de Likert, aplicadas a docentes y estudiantes cuyos resultados fueron analizados a través de estadística descriptiva. Los resultados de docentes y estudiantes muestran una brecha significativa entre la percepción positiva de la educación emocional y su implementación real, con docentes alcanzando solo 21.4% en nivel alto de aceptación, mientras que los estudiantes, la mayoría en niveles medio del 34.9%, evidenciando que, aunque ambos grupos reconocen la importancia de la autorregulación emocional, su desarrollo efectivo permanece limitado y desigual. Las conclusiones definen una relación directa entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar, aunque esta relación debe fortalecer mediante estrategias más pedagógicas. El estudio aporta elementos importantes para mejorar el bienestar y las relaciones en el espacio educativo.

Palabras clave: Socioemocional; autorregulación; educación emocional; convivencia.

Abstract: This study aims to examine how emotional self-regulation affects the school environment for upper-secondary students at the Francesco Bernardone Educational Unit. The objective is to analyze the role of strengthening emotional self-regulation as a strategy for conflict prevention among students. The methodology is non-experimental, with a quantitative, descriptive, and explanatory approach. To collect data, Likert-scale surveys were administered to teachers and students, and the results were analyzed using descriptive statistics. The results from teachers and students reveal a significant gap between the positive perception of emotional education and its actual implementation, with teachers reaching only 21.4% at a high level of acceptance, while students, the majority at a moderate level of 34.9%, indicating that although both groups recognize the importance of emotional self-regulation, its effective development remains limited and uneven. The findings establish a direct link between the development of social-emotional skills and school social interaction, although this link needs to be strengthened through more pedagogical strategies. The study provides important insights for improving well-being and relationships in educational settings.

Keywords: Self-regulation; interpersonal communication; emotional education; social-emotional

1. Introducción

Fortalecer la autorregulación emocional incluye preparar a los ciudadanos que pueden manejar con serenidad las situaciones, resolver cualquier conflicto mediante la paz y tener relaciones interpersonales saludables. La inteligencia emocional se presenta como un determinante social y personal decidido, según Goleman en 1995 que parte del autocontrol y de la empatía que se tiene hacia el otro. Así, Bandura en 1986 señala que el fomento del autocontrol emocional favorece conductas prosociales y evita conductas agresivas (Torres et al., 2024).

En la institución educativa, la presencia de conflictos escolares constituye una problemática que afecta la convivencia, el bienestar de los estudiantes y el desarrollo adecuado del proceso formativo (Törmänen et al., 2025). Frente a ello, distintos estudios han puesto de manifiesto que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales representa un factor clave para mejorar el clima escolar y favorecer el rendimiento académico. Los programas de educación socioemocional permiten reducir conductas problemáticas y robustecer las relaciones interpersonales (Huttunen et al., 2024). La inclusión de contenidos curriculares para trabajar la educación emocional favorece el bienestar del estudiante, así como su aprendizaje significativo. La capacidad de controlar impulsos y reflexionar y asumir responsabilidades sobre nuestras acciones, así se entiende la autorregulación emocional, un aspecto fundamental para prevenir conflictos escolares.

La investigación resulta necesaria para poder fortalecer la autorregulación emocional en los estudiantes para prevenir conflictos en el ambiente escolar. Según la teoría de Bandura, en donde se explora el aprendizaje social y el autocontrol emocional en el año de 1986, se presentan la interacción y práctica guiada que puede desarrollar las razones por las cuales la escuela es clave para que se lleve a cabo. Se espera que el mismo aporte a la tarea docente y gestión directiva con respecto al mejoramiento de la convivencia escolar y el desarrollo integral de los alumnos (Ahola et al., 2024). Se pretende ayudar a construir una institución educativa que brinde un ambiente seguro, inclusivo y emocionalmente saludable.

La enseñanza en el presente no pasa sólo por la enseñanza de contenidos, sino que involucra el acompañamiento emocional y social del alumno. En las escuelas, en general, se observa por los muchos niños que uno no sabe. (Kolawole & Olubunmi, 2023). Los conflictos entre estudiantes es algo que suele suceder en los centros escolares. En ocasiones, esto se puede dar por la falta de control emocional y estrategias de comunicación asertiva. El bienestar emocional, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico se ven afectados por ello (Jimenez et al., 2025). Por lo tanto, enseñar a la autorregulación emocional a los alumnos hace que tengan más empatía, autocontrol y respeto, que ayude a crear un clima escolar más armónico, seguro y sano.

La escuela se ha vuelto ante un escenario de conflictos interpersonales que se dan en el día a día entre los alumnos por lo que afectan la convivencia, el bienestar y el desarrollo de los de sus estudiantes (Mendoza et al., 2025). Al no ser atendidas a tiempo, provocan tensiones, deterioro en las relaciones de amistad entre compañeros y obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bravo et al., 2025). El objetivo de

esta investigación es generar un conocimiento teórico-práctico para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fomenten la autorregulación emocional.

2. Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se centró en medir y analizar de manera objetiva la autorregulación emocional de los estudiantes de la Unidad Educativa Francesco Bernardone, así como el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y su relación con la convivencia escolar, utilizando instrumentos estandarizados y datos numéricos para generar resultados medibles y comparables. Se realizó una investigación no experimental en la que los investigadores no intervinieron ni manipularon las variables, sino que observaron y recogieron la información tal como se presentaba en el contexto educativo cotidiano. El uso de encuestas en combinación con un experimento en aula proporciona evidencias de relaciones estadísticas entre los factores estudiados sin alterar, como ocurre con las pruebas experimentales en laboratorio (Muñiz, 2026).

La investigación fue descriptiva, ya que pretendió, establecer los niveles y perfiles de la evolución de habilidades socioemocionales y de los contextos de convivencia en la escuela (Cano & Murcia, 2023). Desde un punto de vista explicativo, se centró en la autorregulación emocional, en los conflictos interpersonales y en el clima escolar. Junto con este trabajo se hizo un estudio bibliográfico-documental (G. Rodríguez et al., 2025). A partir del análisis de documentos, teorías, enfoques y trabajos previos sobre aprendizaje de las emociones, autorregulación y prevención de conflictos en la escuela se fundó un andamiaje teórico que da soporte a la elaboración de la propuesta pedagógica.

Se aplicó el instrumento a estudiantes y docentes de la Unidad Educativa Francesco Bernardone, en el nivel de educación básica superior. Por medio de un muestreo intencional por remisión, se seleccionaron en función de la naturaleza de la investigación y de la accesibilidad de los mismos. Lo que permitió obtener información sobre las habilidades socioemocionales del alumnado y sobre las necesidades formativas del profesorado en educación emocional. Los datos se recolectaron utilizando una encuesta estructurada con ítems de escala Likert (Vestad & Tharaldsen, 2022). Este instrumento permitió explorar emociones específicas como el optimismo, evaluación y percepción a partir de las respuestas de los encuestados (Correal & Vega, 2024). La escala de Likert se refiere a la identificación del grado de acuerdo, desacuerdo, o similares frente a proposiciones que permite transformar información cualitativa en cuantitativa (Castro et al., 2025).

La investigación se llevó a cabo por fases, comenzando con la revisión de bases de datos bibliográficas para delimitar conceptualmente el estudio (Pedditz & Scalas, 2024). Posteriormente, tuvo lugar una fase de diagnóstico que consistió en la aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes para conocer el nivel de autorregulación emocional, el diagnóstico del desarrollo socioemocional y el diagnóstico de los requerimientos pedagógicos en educación emocional (Donaldson et al., 2025). Más tarde, se organizó y se analizó la información bajo un enfoque descriptivo a través de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, entre otras tablas para su interpretación (Huttunen et al., 2025). Durante todo el proceso se respetaron los

principios éticos, garantizando el consentimiento informado y el uso académico de los datos.

3. Resultados

Los resultados obtenidos permiten hacer un análisis sobre lo que opinan los docentes y los estudiantes acerca de la autorregulación emocional, así como de la convivencia escolar. La organización de la información ha sido en función de los grupos que participaron para facilitar su lectura y comparación (Beaumont et al., 2023).

3.1 Resultados de la encuesta aplicada a docentes

En lo que respecta a la prueba de fiabilidad del instrumento, la Tabla 1 muestra el valor de alfa de Cronbach obtenida de la encuesta aplicada a los docentes. Esto demuestra una consistencia interna aceptable de la medida, el análisis de confiabilidad muestra un alfa de Cronbach de 0.855.

Tabla 1.

Resultados de la prueba de fiabilidad del instrumento docentes

Alfa de Cronbach	
escala	0.855

Nota: La tabla muestra los resultados de la prueba de fiabilidad

El análisis de los docentes mostró algunas tendencias respecto a la positividad en la educación emocional. La Tabla 2 muestra los rangos de las puntuaciones de 2.14 a 3.86, lo que significa que en la mayoría de los casos los participantes se encuentran entre los niveles de acuerdo y acuerdo completo.

Los ítems P2, P8 y P9 tienen un fuerte acuerdo sobre la relevancia de los aspectos socioemocionales de la educación, con una puntuación superior a 3.50. Según lo indicado por la información, los maestros han corroborado la significativa importancia que tiene la educación emocional en la educación inclusiva.

Tabla 2.

Resultados descriptivos de la encuesta aplicada a los docentes

N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación estándar	Varianza
P1	2	5	45	3,21	0,893	0,797
P2	1	5	49	3,50	0,941	0,885
P3	2	4	35	2,50	0,650	0,423
P4	2	5	45	3,21	0,975	0,951
P5	2	4	34	2,43	0,646	0,418
P6	1	5	48	3,43	1,016	1,033

P7	2	4	38	2,71	0,726	0,527
P8	2	5	54	3,86	1,099	1,209
P9	2	5	51	3,64	1,082	1,170
P10	2	4	41	2,93	0,829	0,687
P11	2	5	43	3,07	1,072	1,148
P12	2	5	42	3,00	1,038	1,077
P13	2	3	30	2,14	0,363	0,132
P14	2	3	30	2,14	0,363	0,132
P15	2	4	32	2,29	0,611	0,374
P16	2	5	37	2,64	1,151	1,324
P17	2	4	37	2,64	0,745	0,555
P18	2	3	31	2,21	0,426	0,181
P19	2	3	31	2,21	0,426	0,181
P20	2	4	33	2,36	0,633	0,401
P21	2	4	39	2,79	0,699	0,489
P22	2	3	32	2,29	0,469	0,220
P23	2	4	32	2,29	0,611	0,374
P24	2	3	30	2,14	0,363	0,132
P25	2	4	32	2,29	0,726	0,527

Nota: La tabla muestra los resultados descriptivos de la encuesta aplicada a los docentes

Los promedios más bajos de los elementos P13, P14 y P24, que tienen un valor de 2.14, denotando los educadores, con un criterio más neutral hacia ciertos elementos quizás debido a los problemas que plantea la imposición de estas medidas en el aula real.

El análisis de frecuencias permitió complementar estos hallazgos. En la Tabla 3, se observó que en algunos ítems existieron porcentajes significativos de desacuerdo. Por ejemplo, el 35,7% de los docentes manifestó estar en desacuerdo, con un nivel bajo de aprobación a la autorregulación emocional en el aula, lo que evidenció una divergencia de criterios frente a ciertos aspectos específicos de la educación emocional; además, estableciendo un nivel medio a la mayoría de educadores.

Tabla 3.*Resultados porcentuales de la encuesta aplicada a los docentes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
BAJO	5	35,7	35,7	35,7
MEDIO	6	42,9	42,9	78,6
ALTO	3	21,4	21,4	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados porcentuales de los docentes en niveles

Otro punto de vista que se expresó de manera más positiva fue cuando una gran cantidad de participantes optó por las opciones de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esta variación mostró que la educación centrada en las emociones se aprecia en su totalidad; no todas las partes se evalúan por igual.

Los resultados muestran que hay una brecha importante entre lo que los docentes dicen pensar sobre la educación emocional y lo que realmente se apropian en su práctica escolar. A pesar de que el instrumento presentó una confiabilidad aceptable, otros ítems como P2 (3.50) P8 (3.86) P9 (3.64) tienen un alto grado de acuerdo en relación a la pertinencia de la dimensión socioemocional, esto no se dio en otros indicadores que tuvieron puntuaciones mucho más bajas como P13, P14 y P24 que presentaron medias de 2.14. Esta diferencia indica que, si bien existe un crecimiento de la variable educación emocional, su aplicación sigue siendo limitada y sus posturas no siempre son coherentes. La clasificación global sólo se ubica en nivel alto el 21.4% de los docentes; en nivel medio el 42.9%; y en nivel bajo el 35.7%. Esto indica que hay una distancia entre el reconocimiento discursivo y su efectivización en el trabajo.

3.2. Resultados de la encuesta aplicada a discentes

En lo que respecta a la prueba de fiabilidad del instrumento aplicado a los estudiantes, la Tabla 4 muestra el valor de alfa de Cronbach obtenido. Esto demuestra una alta consistencia interna en la medida del instrumento, el análisis obtiene un alfa de Cronbach de 0.903.

Tabla 4.*Resultados de la prueba de fiabilidad del instrumento estudiantes*

Alfa de Cronbach	
escala	0.903

Nota: La tabla muestra los resultados de la prueba de fiabilidad

Los alumnos presentan una moderada capacidad de autorregulación emocional. La Tabla 5 muestra un rango de 3.40 a 4.14. Esto significa que la mayoría de las respuestas estaban en el rango de neutral a acuerdo.

Los estudiantes fueron creciendo y evolucionando en más áreas de manejo emocional, en donde los P10 y P17 son los que presentan los promedios más altos con más de 4.10. P3 y P24 demostraron no ser muy competentes, lo que se puede ver en sus promedios bajos, con 3.38 y 3.40 respectivamente.

Tabla 5.

Resultados descriptivos de la encuesta aplicada a los estudiantes

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
P1	2	5	3,90	0,817	0,668
P2	1	5	3,46	1,013	1,027
P3	1	5	3,38	0,991	0,982
P4	2	5	3,78	0,870	0,756
P5	2	5	3,70	1,057	1,117
P6	1	5	3,63	1,082	1,171
P7	1	5	3,67	0,984	0,968
P8	1	5	3,54	1,045	1,091
P9	1	5	3,70	1,057	1,117
P10	1	5	4,14	1,060	1,124
P11	1	5	4,00	0,898	0,806
P12	1	5	3,76	1,058	1,120
P13	2	5	3,89	0,863	0,746
P14	1	5	4,00	1,032	1,065
P15	1	5	4,00	0,916	0,839
P16	1	5	3,84	1,110	1,232
P17	1	5	4,10	0,962	0,926
P18	1	5	3,84	1,125	1,265
P19	1	5	3,41	1,213	1,472
P20	1	5	3,67	1,164	1,355
P21	1	5	3,67	0,984	0,968
P22	1	5	4,05	1,007	1,014
P23	1	5	3,84	1,208	1,458

P24	1	5	3,40	1,277	1,630
P25	1	5	3,57	1,058	1,120

Nota: La tabla muestra los resultados descriptivos de la encuesta aplicada a los estudiantes

Los resultados obtenidos fueron de tendencia media con el 34,9% de los estudiantes aseverando una autorregulación emocional en el aula. La gráfica de barras ilustra los niveles bajo y medio como determinantes en los estudiantes y su posible autocontrol, como se demuestra en la Tabla 6. Resultados que representa que, para la mayoría las categorías de acuerdo y muy de acuerdo, son las menos aceptables.

Tabla 6.

Resultados porcentuales de la encuesta aplicada a los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO	21	33,3	33,3	33,3
	MEDIO	22	34,9	34,9	68,3
	ALTO	20	31,7	31,7	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados porcentuales de los estudiantes en niveles

No obstante, en otros ítems se identificó una mayor concentración de respuestas en la opción neutral o el nivel medio, lo que sugirió indecisión o falta de claridad en el manejo de ciertas situaciones emocionales. Por otra parte, al obtener resultados escalonados se puede aseverar que los discentes, tienen conocimiento; o por lo menos, reconocen que el autocontrol, las emociones, la motivación y la convivencia, en un clima escolar adecuado mejora la estabilidad psicológica y directamente ayuda a propiciar un mejor rendimiento académico.

Los resultados en el alumnado muestran una brecha clara entre algunos indicadores favorables y una tendencia general todavía intermedia en la autorregulación emocional. A pesar que el instrumento muestra una alta confiabilidad, y que algunos ítems alcanzaron medias altas como P10 (4.14) y P17 (4.10) los valores presentados en otros ítems son más bajos, como el P3 (3.38) y P24 (3.40), lo que refleja diferencias relevantes en el dominio. Esta situación se corrobora en la distribución por porcentajes, dado que el mayor porcentaje de la población estudiantil, 34.9%, se agrupó en el nivel medio, en tanto que 33.3% en nivel bajo y 31.7% en nivel alto. En conjunto, estos datos muestran que, si bien los sujetos reconocen que el autocontrol, la motivación y la convivencia son importantes; la autorregulación emocional no parece estar desarrollada de manera homogénea en el grupo.

3.3. Síntesis de los hallazgos

En conjunto, los resultados mostraron que los docentes otorgaron una alta valoración de la educación emocional, mientras que los estudiantes mostraron un nivel intermedio en el desarrollo de la autorregulación emocional. Las evidencias apuntaron a que existen desajustes entre lo que piensan los docentes y lo que viven los estudiantes, lo que pone

en evidencia la necesidad de ampliar la aplicación de las estrategias socioemocionales dentro del aula que ayuden a llevar el reconocimiento de la educación emocional hacia el aula.

4. Discusión

La autorregulación emocional constituye un componente esencial en las actividades cotidianas y en las interacciones sociales de los estudiantes dentro del contexto escolar (Torres et al., 2024). Se reconoce que su incorporación forma parte del currículo, sin embargo, no hay una implementación real en el aula debido a que las cosas se quedaron en el discurso y no se concretaron en la práctica. Esta diferencia sugiere que, aunque se valore conceptualmente el aprendizaje emocional, el mismo no siempre se encuentre en las experiencias que reciben los estudiantes, lo cual afecta la calidad de la convivencia y la resolución de conflictos. La evidencia apunta a que, sin estrategias pedagógicas más estructuradas y continuas, la autorregulación emocional no logra consolidarse de manera homogénea entre los alumnos, dejando brechas entre conocimiento y aplicación.

La actitud positiva de los docentes hacia la educación emocional puede relacionarse con su formación profesional y la conciencia sobre su importancia para el desarrollo integral del estudiante (Ahola et al., 2024). Se reconoce que su incorporación forma parte del currículo, sin embargo, no hay una implementación real en el aula debido a que las cosas se quedaron en el discurso y no se concretaron en la práctica. Esta diferencia sugiere que, aunque se valore conceptualmente el aprendizaje emocional, el mismo no siempre se encuentre en las experiencias que reciben los estudiantes, lo cual afecta la calidad de la convivencia y la resolución de conflictos.

En lo que concierne a los estudiantes, los niveles de autorregulación emocional se manifiestan de forma heterogénea y dependen de múltiples factores como el apoyo familiar y la estructura del espacio escolar (Bravo et al., 2025). Algunos alumnos avanzan en el manejo del autocontrol y las habilidades de motivación. Otros muestran deficiencias en diversas competencias. Esta variabilidad evidencia que el desarrollo de las emociones no es lineal ni uniforme, y que los ritmos particulares requieren prácticas diferenciadas que vengan en ayuda de los estudiantes. Además, el progreso en estas competencias se ve limitado si no se establecen estrategias claras y sostenidas en el tiempo, lo que podría consolidar desigualdades en la capacidad de afrontar situaciones emocionales y sociales.

Los problemas sociales que surgen en el aula, como dificultades en el control emocional o en la resolución de conflictos, reflejan la necesidad de un acompañamiento más activo y estructurado (Kolawole & Olubunmi, 2023; Avilés Fuentala et al., 2026). Cuando no hay un guion o alguien que guíe su actuar, estos conflictos tienden a multiplicarse y a perjudicar la convivencia entre los estudiantes. Esto afecta de manera negativa la posibilidad de crear un aprendizaje un poco más cooperativo. Así mismo, interferimos con la posibilidad de desarrollar habilidades socioemocionales. La inclusión de la autorregulación emocional como parte inevitable de la enseñanza requiere que se incorporen estrategias que aseguren su práctica. Con ello, hay que garantizar que el alumnado no sólo reconozca su importancia, sino que también sea capaz de aplicarlas en su vida diaria. La herramienta utilizada y los resultados obtenidos brindan información importante para un análisis más profundo de la realidad educativa, mostrando que el

desarrollo de habilidades socioemocionales tiene un impacto positivo global (Tusha et al., 2024; García-Morales & Núñez-Lira, 2025). El imperativo de contar con clases más vivenciales y con un diseño pedagógico que articule las competencias de educación emocional hace que estos hallazgos sean importantes. Esto quiere decir que, a pesar de que existe una aceptación generalizada sobre la importancia de la autorregulación emocional, su aplicación todavía no alcanza el nivel de sistematicidad que genere transformaciones sostenibles en el comportamiento y la convivencia escolar.

Definitivamente, aunque el diseño no experimental limita la generalización de los hallazgos (Donaldson et al., 2025; Valencia et al., 2025), la investigación ofrece aportes significativos para futuras intervenciones educativas. Los resultados permiten reconocer individuos, sin embargo, los mismos han permitido el desarrollo de problemas que se lograron cruzar entre sí y su desarrollo sobre la relación de los problemas que presentan los estudiantes. Se hacen, entonces, necesarias políticas educativas y prácticas docentes que fortalezcan la integración de competencias socioemocionales. El conocimiento teórico debe pasar a ser reflejo de la experiencia que se vive en la práctica educativa.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos de la investigación indican que la autorregulación emocional es un factor determinante para construir una convivencia escolar positiva. Los estudiantes que tienen habilidades socioemocionales son capaces de gestionar sus emociones, lidiar con el conflicto y disfrutar, de forma continuada, de relaciones positivas con los demás.

Queda claro que, aunque hay un cierto entendimiento por parte de los docentes respecto a la importancia del aprendizaje emocional, aún hay una ruptura en torno a la aplicabilidad en el aula, lo que a la larga minimiza su valor en el desarrollo del niño. Esto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias superiores, bien definidas, sistemáticas, contextualizadas y oportunas que mejoren la práctica pedagógica. Se observa que, aunque muchos estudiantes muestran rangos promedio de autorregulación emocional, estas habilidades todavía están en desarrollo y su uso requiere ayuda continua. La referida situación influye directamente en el aumento de conflictos interpersonales y en el clima de aprendizaje y bienestar de la comunidad educativa.

Lo que realmente es interesante es que los miembros del personal de la institución educativa cuentan con la posibilidad de llevar a cabo programas de educación emocional, que, de hecho, se valoran, en el área de desarrollo del personal, muy por encima de otras. Sin embargo, las capacitaciones emocionales requieren un control, la organización y una mayor práctica para garantizar que los programas se incorporen de una manera fluida en el funcionamiento diario de una escuela.

Los estudiantes y los docentes pueden beneficiarse del bienestar común en los climas educativos relacionales y en el marco de la enseñanza emocional. El estudio revela el funcionamiento de marcos pedagógicos emocionales inclusivos en contextos escolares.

Es fundamental realizar investigaciones adicionales sobre las estrategias pedagógicas mencionadas con anterioridad y la pedagogía emocional en los climas sociales relacionales y los marcos pedagógicos socio emocionales de enseñanza/aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Ahola, S., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2024). Investigating upper-secondary school learners' contributions in co-regulation and socially shared regulation during collaborative learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 49, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100870>
- Avilés Fuentala, F., Morales Fonseca, C., Jurado Mendoza, D., & López-Landazuri, C. (2026). Tolerancia a la frustración en estudiantes de bachillerato. *Innova Science Journal*, 4(1), 95–104. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n1/213>
- Beaumont, J., Putwain, D., Gallard, D., Malone, E., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2023). Supplementary material on students' emotional regulation and school well-being: Longitudinal models comparing interindividual and intraindividual perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 932–950. <https://doi.org/10.1037/edu0000800.supp>
- Bravo, G., Armijos, C., Rosado, M., Rosado, M. del R., Solórzano, D., & Ruiz, N. (2025). Educational psychology as a tool for improving learning and school life. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4), 188–207. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.304>
- Cano, L., & Murcia, S. (2023). Emotional regulation in pre-service education teachers. *Pensamiento Educativo*, 60(3), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- Castro, C., Barata, C., & Alexandre, J. (2025). ¿Influye el ambiente escolar en las habilidades sociales y emocionales de los alumnos? La importancia de las relaciones. *European Journal of Psychology of Education*, 40(4), 1–33. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>
- Correal, M., & Vega, R. (2024). Emotional skills and school socialization: An analysis of third- through fifth-grade elementary students. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444–1467. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580
- Donaldson, C., Hawkins, J., & Moore, G. (2025). Factores predictivos individuales y del entorno escolar de la salud mental y el bienestar durante la transición de la escuela primaria a la secundaria. *School Mental Health*, 17(3), 890–902. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09776-9>
- García-Morales, E., & Núñez-Lira, L. (2025). Frustración y autocontrol en entornos académicos entre estudiantes de la facultad de educación de la universidad pública. *Innova Science Journal*, 3(3), 484–495. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v3/n3/96>
- Huttunen, I., Upadyaya, K., & Salmela, K. (2024). Asociaciones longitudinales entre las habilidades socioemocionales de los adolescentes, su implicación escolar y el agotamiento escolar. *Learning and Individual Differences*, 115, 102537. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102537>

- Huttunen, I., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2025). Perfiles de habilidades socioemocionales de los adolescentes, relaciones en la escuela, ansiedad escolar y aspiraciones educativas. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2), 56–82. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00954-6>
- 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 la Educación*, 9(4), 1–29.
- Kolawole, A., & Olubunmi, G. (2023). Rendimiento académico, autoestima y entorno escolar de los estudiantes de secundaria: Una evaluación empírica en Nigeria. *Journal of Education Method and Learning Strategy*, 1(3), 126–135. <https://doi.org/10.59653/jemls.v1i03.170>
- Mendoza, L., Quishpe, S., Simbaña, L., Vásquez, G., & Villapardo, K. (2025). Emotional education in supporting diversity and school community life. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 143–155. <https://doi.org/10.69516/m9f8jh22>
- Muñiz, C. (2026). El desarrollo de la autorregulación emocional y su impacto en la interacción social escolar entre los niños en edad preescolar. *Revista LATAM*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5352>
- Pedditz, M., & Scalas, L. (2024). Psychological well-being and self-efficacy for self-regulated learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081037>
- Rodríguez, G., Maldonado, E., Moya, S., Castro, A., & Gavilánez, M. (2025). Emotional education in the classroom: Strategies for promoting student well-being. *Revista Sinergia Académica*, 8(5), 1–14. <https://orcid.org/0000-0002-7739-2175>
- Rodríguez, S., González, R., Vieites, T., Piñeiro, I., & Díaz, F. (2022). Self-regulation and students' well-being: A systematic review (2010–2020). *Sustainability*, 14(4), 1–32. <https://doi.org/10.3390/su14042346>
- Törmänen, T., Saqr, M., López, S., Mänty, K., Suoraniemi, J., Heikkala, N., & Järvenoja, H. (2025). Emotional dynamics and regulation in collaborative learning. *Learning and Instruction*, 100, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102188>
- Torres, A., Duarte, M., Pinto, D., & Mouraz, A. (2024). El aprendizaje autorregulado en la escuela secundaria: La autoevaluación de los alumnos en un programa de observación entre compañeros. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101407. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101407>
- Tusha, A., Bulut, S., & Al-Hendawi, M. (2024). Promoting a healthy school environment via social-emotional learning in the high school setting: An overview. *Review in Adolescent Psychology*, 1(5), 1–8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10900979>

Valencia, J., Andrade, F., Aragundi, M., & Huacon, J. (2025). La autorregulación emocional en el aula Montessori de 3 a 5 años. *Polo del Conocimiento*, 10(11), 1251–1267. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i11.10701>

Vestad, L., & Tharaldsen, K. (2022). Building social and emotional competencies for coping with academic stress among students in lower secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 907–921. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939145>

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.