Informe final de Proyecto de Investigación

DIGI-PUI-004

Informe final de proyecto de investigación

Universidad de San Carlos de Guatemala

Dirección General de Investigación

Programa Universitario de Investigación en Educación

“Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico en universitarios de la carrera de Pedagogía y Administración educativa del CUSACQ, 2024”

Unidad avaladora: Centro Universitario de Quiché

4.8.50.5.04.0.22

Nombre del coordinador: Abner Avelino Gómez Pérez

Santa Cruz del Quiché, 27 de febrero de 2026

Informe final de Proyecto de Investigación

Contraportada

Autoridades de la Dirección General de Investigación

Dra. Alice Patricia Burgos Paniagua

Directora General de Investigación

Walter O. Paniagua

Coordinador(a) del Programa Universitario de Investigación

Autores

Abner Avelino Gómez Pérez, No. Registro personal 20190541

Edgar Joel Simión Bulux , No. Registro de Personal 2015 1041

Hermán Miguel Chiti Avila, No. Registro de Personal 20250663

Julia Carolina Zacarías Alvarez, No. Registro de Personal 20250662

Kimberly Alma Elizabeth Gómez Sajbín I, No. Registro de Personal 20250661

El contenido de este informe de investigación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Esta investigación fue cofinanciada con recursos del Fondo de Investigación de la DIGI de la Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la partida presupuestaria número: 4.8.50.5.04.0.22 en el Programa Universitario de Investigación Programa Universitario de Investigación en Educación.

Los autores son responsables del contenido, de las condiciones éticas y legales de la investigación desarrollada.

Este informe está licenciado bajo una Licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).
Puede copiarse, distribuirse y adaptarse con la condición de dar crédito a los autores, no usarlo con fines comerciales y compartir cualquier obra derivada bajo la misma licencia.
Para más información, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es.

Índice

Resumen 1
Palabras clave 1
Abstract 2
Keywords 2
1. Introducción 3
2. Contexto de la investigación 3
3. Revisión de literatura 5
3.1 Conceptualización de la Autorregulación Emocional 5
3.2 Rendimiento Académico: Definiciones y Medición 5
3.3 Teorías que Sustentan la Relación entre Emoción y Aprendizaje 5
3.4 Relación entre Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico 6
3.5 Estudios Clásicos Relacionados 6
4. Planteamiento del problema 14
Pregunta general 15
Preguntas específicas 15
7.1. Tipo de investigación 17
7.2. Enfoque y alcance de la investigación. 17
7.3. Diseño de la investigación. 17
7.4. Población, muestra y muestreo. 18
7.5. Técnicas. 19
7.6. Resumen de las variables o unidades de análisis. 22
7.7. Procesamiento y análisis de la información 23
8. Aspectos éticos y legales ..... **¡Error! Marcador no definido.**
9. Resultados y discusión 25
10. Propiedad intelectual 49
11. Beneficiarios directos e indirectos 49
12. Estrategia de divulgación y difusión de los resultados. 51
13. Contribución a las Prioridades Nacionales de Desarrollo (PND) 54

14. Otras contribuciones del proyecto al desarrollo 56
15. Vinculación 56
16. Conclusiones 57
17. Recomendaciones 59
Referencias 60
Apéndice 62
Declaración del coordinador (a) del proyecto de investigación 65
Aval del director (a) del instituto, centro, unidad o departamento de investigación o coordinador de investigación del centro regional universitario 65
Recepción de la Dirección General de Investigación 65

Resumen

La presente investigación abordó el problema de determinar si existe relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente del Centro Universitario de Quiché (CUSACQ) en las sedes de Santa Cruz del Quiché, Chicuá Chichicastenango, Joyabaj y San Andrés Sajcabajá en el año 2025. Se justificó por la necesidad de comprender si las competencias emocionales inciden en el desempeño académico universitario y aportar evidencia científica al contexto educativo local. El objetivo general fue analizar la relación entre ambas variables; como objetivos específicos se evaluó el nivel de autorregulación emocional, se identificó el promedio académico y se exploró su posible capacidad predictiva. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y de corte transversal. Se trabajó con estudiantes activos de distintas de la carrera mencionada. Se utilizó el método científico con diseño no experimental. La técnica principal fue el análisis documental de registros académicos. Como instrumento se aplicó un cuestionario estructurado para medir autorregulación emocional y se recopilaron los promedios académicos oficiales. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva y correlacional (coeficientes de Pearson), utilizando un nivel de significancia de 0.05. Los resultados evidenciaron que no existe relación estadísticamente significativa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico. Los hallazgos fueron socializados mediante informe digital a las autoridades académicas. Los resultados servirán para docentes, coordinadores y estudiantes, como insumo para fortalecer estrategias formativas integrales en el ámbito universitario.

Palabras clave

1. Autogestión	2. Socioemocional	3. Aprendizaje	4. Educación	5. Autonomía Educativa

Abstract

This research addressed the problem of determining whether there is a relationship between emotional self-regulation and academic performance in students enrolled in the Teacher Training and Bachelor's Degree in Pedagogy and Educational Administration with a Specialization in the Environment at the University Center of Quiché (CUSACQ) in Santa Cruz del Quiché, Chicuá Chichicastenango, Joyabaj, and San Andrés Sajcabajá. It was justified by the need to understand whether emotional competencies affect university academic performance and to provide scientific evidence to the local educational context. The general objective was to analyze the relationship between both variables; specific objectives included evaluating the level of emotional self-regulation, identifying the academic average, and exploring its possible predictive capacity. The study was quantitative, descriptive-correlational, and cross-sectional in nature. It worked with active students from different fields of study. The scientific method was used with a non-experimental design. The main technique was a survey and documentary analysis of academic records. A structured questionnaire was used as an instrument to measure emotional self-regulation, and official academic averages were compiled. The analysis was performed using descriptive and correlational statistics (Pearson and Spearman coefficients), using a significance level of 0.05. The results showed that there is no statistically significant relationship.

Keywords

1. Self-management	2. Socioemotional	3. Learning	4. Education	5. Educational Autonomy

Informe final de Proyecto de Investigación

1. Introducción

La presente investigación surge del problema de determinar si la autorregulación emocional se relaciona con el rendimiento académico en estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente del Centro Universitario de Quiché (CUSACQ). En el contexto universitario, se observa que muchos estudiantes enfrentan exigencias académicas que demandan no solo competencias cognitivas, sino también habilidades emocionales para afrontar el estrés, la presión evaluativa y las responsabilidades formativas. Sin embargo, no se contaba con evidencia empírica local que confirmara si dichas habilidades inciden directamente en el desempeño académico.

Diversos estudios han señalado la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Por ejemplo, Daniel Goleman (1995) plantea que las competencias emocionales influyen en el éxito personal y profesional. Asimismo, John D. Mayer y Peter Salovey (1997) sostienen que la regulación emocional es un componente central del funcionamiento adaptativo. Investigaciones más recientes reportan asociaciones moderadas entre habilidades emocionales y desempeño académico, aunque los resultados no siempre son consistentes.

El objetivo general fue analizar la relación entre autorregulación emocional y rendimiento académico. Los objetivos específicos incluyeron evaluar el nivel de autorregulación emocional, identificar el promedio académico y explorar la capacidad predictiva de la variable emocional sobre el desempeño. El estudio generó conocimiento contextualizado para el CUSACQ, evidenciando que, en esta población, no existe una relación estadísticamente significativa entre autorregulación emocional y rendimiento académico, aportando datos empíricos que enriquecen la discusión científica en el ámbito universitario local.

2. Contexto de la investigación

El departamento de Quiché se encuentra situado en la región VII o región suroccidente, su cabecera departamental es Santa Cruz del Quiché, limita al norte con México; al sur con los departamentos de Chimaltenango y Sololá; al este con los departamentos de Alta Verapaz y Baja Verapaz; y al oeste con los departamentos de Totonicapán y Huehuetenango. Se ubica en latitud 15° 02' 12" y longitud 91° 07' 00", y cuenta con una extensión territorial de 8,378 kilómetros cuadrados. Actualmente este departamento presenta una dinámica particular donde la educación superior se enfrenta a barreras estructurales. La deserción estudiantil no es solo un fenómeno académico, sino una respuesta a la presión económica; gran parte de la población estudiantil debe priorizar el sustento del núcleo familiar o la demanda de mano de obra en labores agrícolas.

Los estudiantes de las carreras de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente suelen compartir un perfil de resiliencia. Su motivación radica en: movilidad social: el deseo de un empleo estable y una rentabilidad económica que asegure

bienestar familiar además de compromiso ambiental: una vocación específica por la gestión sostenible en una región con alta riqueza natural pero vulnerable ante el cambio climático.

Sin embargo, esta pareja de "estudiante-trabajador" genera una carga cognitiva y emocional significativa. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es un factor crítico que determina el éxito, argumentando que las habilidades de autoconocimiento y autorregulación son a menudo más determinantes que el cociente intelectual en el desempeño profesional y académico. La transición entre el campo o la oficina y el aula de clases detona niveles considerables de ansiedad y estrés, los cuales, de no ser gestionados, impactan directamente en la capacidad de aprendizaje y retención.

Por otro lado, es importante recordar que Pekrun (2014) sostiene que las emociones académicas influyen directamente en la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento escolar, señalando que las emociones negativas como la ansiedad pueden reducir la capacidad de la memoria de trabajo; a pesar de ello hombres y mujeres de diversas etnias y edades buscan la profesionalización, el camino hacia la obtención de un título universitario a pesar realizar largas jornadas laborales con exigencias académicas.

Aquí es donde la investigación cobra relevancia técnica. La autorregulación emocional no es solo "sentirse bien", es la capacidad de monitorear y dirigir las emociones para alcanzar objetivos. García-Aretio (2019) destaca que el perfil del estudiante universitario actual requiere de una elevada capacidad de autogestión, especialmente cuando debe conciliar responsabilidades laborales y familiares con las exigencias del entorno virtual o presencial de aprendizaje.

En un entorno donde el tiempo es escaso y la fatiga es constante, el estudiante que carece de herramientas de autorregulación tiende a disminuir su rendimiento académico, cayendo en la postergación (procrastinación) o el bloqueo mental. La investigación propone que el éxito académico no depende únicamente del intelecto, sino de la gestión del equilibrio psicopedagógico.

El estudio trasciende al proponer planes de acompañamiento integral. Al enfocarse en las sedes del departamento de Quiché, se busca crear un modelo de intervención que: disminuya la brecha entre el potencial del estudiante y sus resultados reales, proporcione estrategias de manejo emocional que sirvan tanto en el aula como en su futuro desempeño como administradores educativos, fomente un clima de bienestar que reduzca los índices de deserción por causas emocionales.

3. Revisión de literatura

3.1 Conceptualización de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional *se* refiere a la capacidad que tienen los individuos de monitorear, evaluar y modificar sus estados afectivos y las respuestas emocionales para alcanzar metas adaptativas (Gross, 1998). Este proceso incluye habilidades como:

- Reconocimiento y etiquetado de emociones.
- Uso de estrategias cognitivas y conductuales para modular respuestas emocionales.
- Flexibilidad para adaptar respuestas según el contexto y objetivo académico.

Según Zimmerman (2000), la autorregulación no solo implica control emocional, sino también control de los procesos cognitivos y conductuales orientados al logro de metas. Por ello, se considera un componente esencial para el éxito académico.

3.2 Rendimiento académico: definiciones y medición

El rendimiento académico se entiende como el grado de aprendizaje y logro de objetivos educativos alcanzados por un estudiante, usualmente medido a través de calificaciones, promedio ponderado o desempeño en evaluaciones específicas (Pintrich & De Groot, 1990).

Para varios autores, el rendimiento académico se ve influenciado no solo por capacidades cognitivas, sino también por factores afectivos y motivacionales, entre ellos la autorregulación emocional (Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012).

3.3 Teorías que sustentan la relación entre emoción y aprendizaje

3.3.1 Teoría de la Autorregulación de Zimmerman

Zimmerman (2000) propone que el aprendizaje autorregulado incluye tres fases:

1. Planificación: establecimiento de metas y estrategias.
2. Ejecución: aplicación de estrategias y monitoreo del proceso.
3. Autorreflexión: evaluación de resultados y ajustes.

La regulación emocional interactúa con estas fases, pues un estudiante que gestiona adecuadamente sus emociones ante frustraciones o dificultades académicas tenderá a perseverar y ajustar estrategias efectivas.

3.3.2Teoría Funcional de las Emociones de Gross

Gross (1998) plantea que las emociones son procesos funcionales y que la regulación puede influir directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones — factores vinculados al rendimiento académico.

3.4 Relación entre autorregulación emocional y rendimiento académico

Diversos estudios han encontrado que una alta autorregulación emocional se asocia con un mejor desempeño académico, especialmente por:

- Mayor persistencia ante dificultades (Duckworth & Seligman, 2005).
- Uso de estrategias efectivas de estudio.
- Mejores habilidades de afrontamiento ante estrés.

Por ejemplo, *Valiente et al. (2012)* señalan que la autorregulación emocional predice control atencional, lo cual facilita el procesamiento profundo de la información y mejora las calificaciones.

3.5 Estudios clásicos relacionados

Pintrich & De Groot (1990) Estudio pionero que relacionó variables motivacionales y metacognitivas con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, concluyendo que estrategias de autorregulación (incluyendo manejo del esfuerzo) estaban positivamente asociadas con mejores calificaciones.

Zimmerman (2000) Investigó estudiantes de educación secundaria y universitaria, demostrando que los niveles de autorregulación predicen el logro académico a través del uso de estrategias de aprendizaje y autoconsecuencia.

Estudios Recientes (2021–2024) García & García (2021). Hallaron en una muestra universitaria que los estudiantes con alta autorregulación emocional presentaron promedios académicos significativamente mayores que aquellos con baja autorregulación ($p < 0.01$), sugiriendo que la gestión de emociones reduce la procrastinación y mejora la planificación de estudios.

López, Pérez & Ramírez (2022). En investigación con estudiantes de pedagogía demostraron que la autorregulación emocional media la relación entre estrés académico y desempeño, es decir, los que regulan mejor sus emociones sufren menos impacto negativo del estrés en sus notas finales.

Martínez & Hernández (2023) Su estudio exploratorio comparó carreras con diferentes perfiles curriculares y encontró que, en programas con énfasis ambiental, los niveles de autorregulación emocional explicaron variaciones en rendimiento académico incluso más que en otras especialidades.

3.6 Definición de regulación emocional

La regulación emocional se refiere a que los seres humanos no solo cuentan con emociones, también tienen la capacidad de transformarlas para adaptarse a diferentes contextos y grupos sociales. Gomez & Calleja (2016) mencionan que la identificación de regulación emocional es un elemento esencial en la relación con el contexto, se planteó en la teoría en donde resalta la vida afectiva y que la moral verificaba a los sentimientos (experiencia subjetiva de la emoción), las emociones (cortas, intempestivas) y las pasiones (expresiones emocionales exageradas y sostenidas). Conocer acerca de la regulación emocional es relevante en la sociedad, la manera en que las personas se relacionan con los demás, controlando cada una de las emociones que poseen, el afrontar dificultades y poder solucionar problemas que se presentan al día a día.

Hay aspectos importantes de la regulación emocional en la sociedad, en este sentido, Caguana (2023), resalta que, en la actualidad los jóvenes y personas mayores se enfrentan a muchos problemas en el bienestar mental por la falta de inestabilidad emocional que presentan ante diferentes eventos y por falta de emociones positivas, se descienden trastornos emocionales como lo son la depresión y ansiedad principalmente. Los jóvenes están expuestos a diferentes procesos en diferentes ámbitos sociales, se necesita tener un autocontrol para que los individuos se desenvuelvan de manera correcta y mantener paz mental para no caer en crisis nerviosa o angustia y poder rendir en las actividades diarias.

Por otra parte, el poder controlar las emociones que perciben a lo largo de la vida, desde el punto de vista de Paredes et al. (2021). Enfatiza en que todas las personas cuentan con procesos reguladores de la emoción, quiere decir que son capaces de determinar cómo responder ante la presentación de emociones lo cual se le llama regulación emocional, que se vuelve efectiva cuando se adapta el contexto y a las metas plasmadas. En este sentido se conoce el poder que poseen los seres humanos en poder regular las emociones y determinar en la manera de actuar al momento de presenciar alguna emoción negativa o positiva.

3.7 ¿Qué son las emociones?

Nieto et al. (2024) menciona que las emociones acompañan a las personas continuamente, pero con diferente magnitud, estimación, persistencia y de manera inocente. Al hablar de las emociones se dice que no son ajenas a los cambios que los seres humanos experimentan en el transcurso de su vida, ni mucho menos a los diferentes lugares en los que participa; es más, el desarrollo emocional es constante en las diferentes edades y etapas. Es fundamental conocer las emociones propias y poder llegar a entenderlas mas a fondo y en que momento se dan a manifestar.

Gonzales (2024) manifestando que las emociones son de manera natural, porque forman parte de una distribución para poder llevar a cabo una acción, que luego sirve como reacción a una condición específica, que desliga una reacción corporal que contribuye a la subsistencia del

individuo, no existe una acción del ser humano sin que exista una emoción que haga eso realidad al momento de presentarse un estímulo.

Se menciona a las funciones de metaconocimiento, que concede a los individuos tener conciencia de su condición emocional empezando del raciocinio, entendimiento y pensamiento de los estados y cabe resaltar que el componente emocional se ubica dentro del sistema límbico: en la amígdala, en el hipocampo y en la corteza cerebral o en el cerebro racional (Cuadrado, 2021). En relación a ello, las estructuras nerviosas que se encuentran en el cerebro tienen relación con las gestiones de las emociones y va profundizando en el cerebro como tal.

Gonzales (2024) se enfoca en el trayecto que se ha realizado en la perspectiva psicosocial con el vínculo a la emoción ha sido extensa, desde ese punto es una evolución en la adaptación que prepara a la persona a ser capaz de responder a un entorno expuesto a cambios continuos lo que trae una serie de estímulos relevantes, niveles de procesos cognitivos o procesos valorativos, los cambios fisiológicos, algunos patrones expresivos, comunicación emocional y motivacionales. Lo cual se encarga de valorar cada objeto o acción según las necesidades que presente desde su propia concepción del entorno.

El tema de las emociones se ha vuelto un motivo central en diferentes investigaciones, en el ámbito educativo para buscar estrategias para potenciar las emociones positivas y reducir las negativas y que estas se implementen de manera efectiva, así mismo los individuos puedan adecuar sus emociones de manera correcta ya que estas se encuentran inmersas en la vida cotidiana, el reconocer las emociones trae un impacto al aprendizaje de los estudiantes, es por ello que el objetivo que se encuentra dentro del ámbito educativo se centra en la meditación sobre la gestión emocional (Gonzales, 2024).

3.8 Tipos de emociones

Se le atribuye a Descartes que fue el primero en utilizar la expresión de las emociones básicas y también dio la propuesta de la existencia de las seis emociones básicas o primarias que se encuentran comúnmente en todos los individuos las cuales son: amor, odio, alegría, tristeza, admiración y deseo. Y que el resto de las demás emociones son combinaciones de estas primeras seis (Pinedo & Yáñez, 2020). Las emociones primarias son fáciles de identificar y se suelen experimentar en todas las personas del mundo y son parte de la naturaleza.

Belli et al. (2019) enfatiza en las emociones secundarias que tiene un papel relevante en la gestión de emociones, tomando en cuenta que la regulación de emociones no es el fin de un proceso, es mas el camino a un ciclo continuo de actividad y modificación, donde se deja a un lado pensar en las emociones como inevitables. Dichas emociones se presentan en combinación a las primeras emociones que son las básicas ya que nunca se presentan aisladas, todos los seres humanos han expresado este tipo de emociones un poco más complejas.

Fernandez (2009) hace mención acerca de las emociones positivas y de las consecuencias intrínsecas, promueve la salud social, psicosocial, física e intelectual, lo que permanece por un largo periodo, ya que regulan el dicho comportamiento en el futuro de los seres humanos y es un punto clave en lo que es la autorregulación de las emociones propias. También se les suele conocer como emociones saludables ya que benefician la salud mental de las personas y al sentirse bien.

En otro punto de vista se puede mencionar la efectividad negativa como un rasgo que puede reflejar la tendencia a experimentar dichas emociones negativas en el transcurso del tiempo y en las diferentes situaciones (Rodriguez et al.,2009). Con relación a lo antes mencionado al identificar las emociones negativas se pueden transformar a lo opuesto que eso representa y poder corregirlas.

3.9 Motivaciones

En el ámbito educativo, resulta importante comprender cómo la motivación influye en el rendimiento académico y en el desarrollo personal de los estudiantes. No se trata únicamente de un impulso, sino de un proceso complejo que integra tanto aspectos internos como externos. En este sentido, la motivación puede concebirse como un elemento indispensable para alcanzar las metas académicas, ya que regula la intensidad, la dirección y la persistencia del esfuerzo. Además, permite que los estudiantes mantengan un compromiso constante frente a las dificultades que se presentan en el aprendizaje. En este sentido, Flores (2024) explica que la motivación puede definirse como una fuerza o motor que impulsa la conducta, integrando componentes fisiológicos y psicológicos que activan y orientan las acciones de los individuos.

Desde la perspectiva de las teorías cognitivas, se reconoce que la motivación no es únicamente un impulso instintivo, sino también un proceso de elaboración mental en el cual se vinculan emociones y creencias. Palma Luengo (2024) señala que este proceso cognitivo permite a los sujetos organizar sus pensamientos y direccionar sus acciones hacia la consecución de objetivos concretos, lo que resulta esencial en contextos de aprendizaje.

En el ámbito específico de la educación universitaria, comprender la motivación académica resulta imprescindible, ya que de ello depende la disposición del estudiante para mantener un esfuerzo sostenido en actividades que muchas veces no generan gratificación inmediata. Esto se observa con claridad en la diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca. Al respecto Palma (2024), esta puede estructurarse en tres niveles de autodeterminación, donde la motivación intrínseca representa el grado más elevado al favorecer el compromiso sostenido del estudiante con sus tareas, lo que resulta clave para alcanzar objetivos a largo plazo en la educación superior.

3.10 Hábitos de estudio

El rendimiento académico no puede explicarse únicamente a partir de la motivación, sino que también requiere de prácticas y estrategias concretas que estructuren el proceso de aprendizaje. En este sentido, los hábitos de estudio representan una pieza clave, ya que constituyen el conjunto de rutinas y procedimientos que un estudiante implementa para optimizar la adquisición del conocimiento. Dichos hábitos incluyen no solo la organización del tiempo, sino también la manera en que se planifica el espacio de trabajo, la selección de técnicas de aprendizaje y la capacidad de mantener la concentración en periodos prolongados. De acuerdo con Villagra Ferreira y Cabrera (2022), los hábitos de estudio son una serie de procedimientos, técnicas y estrategias aplicadas por los estudiantes para adquirir la mayor cantidad de conocimientos posibles al estudiar; también se entienden como conductas repetitivas que permiten adquirir, mejorar y consolidar el conocimiento. Asimismo, diferentes estudios resaltan que los hábitos de estudio no solo dependen de la voluntad del estudiante, sino también de la disciplina y la capacidad de concentración.

La importancia de los hábitos de estudio no solo radica en la acumulación de conocimientos, sino en la formación de competencias transversales que acompañan al estudiante durante toda su vida académica. La capacidad de evitar distracciones, administrar el tiempo y aplicar estrategias de lectura crítica o de memorización no son actividades que surjan de manera espontánea, sino que se desarrollan mediante un proceso de disciplina y constancia. Así lo confirma Cartagena (2008, como se citó en Mondragón Albarrán et al., 2017), quien resalta que los hábitos de estudio implican métodos y estrategias que permiten al estudiante asimilar conocimientos, evitando distracciones, atendiendo al material específico y realizando esfuerzos a lo largo de todo el proceso.

A nivel institucional, también se reconoce que los hábitos de estudio trascienden lo individual, ya que el éxito académico de una comunidad educativa depende en gran medida de cómo los estudiantes aprenden a estructurar su forma de estudiar. En este sentido, Téllez 2005, (como se citó en Mondragón Albarrán et al., 2017) sostiene que estos hábitos representan un factor determinante en el éxito escolar, puesto que implican la aplicación de métodos, actitudes y prácticas que facilitan la comprensión y la adquisición de conocimientos cada vez más complejos, contribuyendo así al desempeño global de los estudiantes.

3.11 Rendimiento académico.

Cuando se habla de rendimiento académico, es importante diferenciar entre logros a corto y largo plazo. El rendimiento inmediato se refiere a los resultados concretos que el estudiante obtiene durante el transcurso de su formación, tales como calificaciones en evaluaciones, cumplimiento de tareas y avances en cada ciclo escolar. Este indicador resulta fundamental porque permite al docente y a la institución identificar tanto fortalezas como debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Tejedor (2003, como se citó en Imig, 2020), el rendimiento inmediato se define como las calificaciones y resultados alcanzados

por los estudiantes durante su trayectoria hasta lograr titularse, distinguiendo entre éxito (culminar en el tiempo estipulado), fracaso (finalizar en más tiempo del previsto) y abandono de los estudios.

Sin embargo, el rendimiento académico no debe analizarse únicamente como un reflejo del esfuerzo individual, sino también como un producto del sistema educativo en conjunto. Factores como la metodología de enseñanza, los recursos pedagógicos, el acompañamiento docente y el contexto familiar influyen de manera directa en el desempeño del estudiante. En este sentido, Silva y Reina (2024) sostienen que el rendimiento académico es un indicador que mide la productividad del sistema educativo, en el cual participan tanto docentes como estudiantes. Específicamente, el rendimiento inmediato se refleja en los resultados y calificaciones alcanzadas por los estudiantes a lo largo de su formación hasta conseguir la titulación en la disciplina de su elección.

La evaluación del rendimiento académico ha adquirido mayor relevancia debido a su carácter tangible y a la posibilidad de contar con indicadores numéricos claros que reflejen el desempeño del estudiante en periodos específicos. Así, se entiende que los exámenes, las calificaciones y las entregas de trabajos cumplen la función de mostrar avances concretos que permiten tanto a las instituciones como a los docentes tomar decisiones de mejora y aplicar estrategias correctivas. De acuerdo con De Miguel Díaz y Arias Blanco (1999), la evaluación del rendimiento académico es más frecuente que la del rendimiento diferido, no solo por su mayor impacto tangible en la institución, sino también porque resulta considerablemente más fácil de cuantificar y medir de manera operativa.

3.12 Rendimiento diferido

Hace referencia a los logros que el estudiante obtiene durante su proceso académico, demostrándolo en las calificaciones, la capacidad que tiene el estudiante para obtener nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Con ello se da a entender que cada estudiante tiene una capacidad de aprendizaje Wall, Schonell y Olson, (1970) reconocen que el fracaso académico, es una pérdida que, influye en la personalidad y debe considerarse como determinante de serias consecuencias sobre la economía de las comunidades y sobre la salud mental individual y colectiva. El rendimiento diferido tiene una estrecha relación con el rendimiento académico ya que menciona que el fracaso escolar puede llegar afectar al estudiante en la salud mental, el bajo rendimiento, ansiedad o baja autoestima en sí mismo y las capacidades que tiene para desenvolverse en el ámbito educativo.

Los estudiantes están expuestos a un cambio afectando así al rendimiento académico por los nuevos retos que se presentan, provocando un bajo rendimiento, problemas emocionales como: ansiedad, desmotivación y baja autoestima. Por lo tanto, el rendimiento diferido se entiende como un proceso que está influido por varios factores como el apoyo familiar, educativo y social. Tomando en cuenta que si las emociones son positivas esto impulsara al estudiante a seguir esforzándose para su futuro sabiendo que es una inversión que traería

aspectos positivos en el ámbito académico, social y económico siempre que el estudiante conozca o sepa manejar sus emociones.

3.13 Regulación emocional y motivación escolar

La regulación emocional y motivación suelen ser esenciales en el ser humano ya que contribuyen al aprendizaje del mismo, para Charland (2011), el reconocimiento de la regulación emocional es un aspecto fundamental en la interacción con el entorno. Cada persona cuenta con emociones tanto positivas como negativas y ambas influyen en el desempeño del alumno, de alguna manera las emociones negativas pueden llegar a afectar el rendimiento académico del estudiante universitario, infiriendo en la memoria, la disposición que tenga el estudiante para aprender y la concentración. A diferencia de las emociones positivas ya que son las que motivan al estudiante a que pueda participar de manera activa mejorando las capacidades de resolver problemas dentro de su entorno. La autorregulación emocional se encuentra centrado como la capacidad de buscar la manera de entender cuál es el perfil del estudiante respecto a sus emociones; de qué manera las maneja, como busca estrategias para mantener una autorregulación emocional.

La motivación escolar es uno de los factores que influye para que se genere un aprendizaje, se centra en la manera en que el estudiante se desenvuelve en la clase, si está interesado en el tema y actividades, la actitud que mantiene al participar en las distintas actividades durante su proceso, para lograr obtener un aprendizaje significativo. Rodríguez (2012) concluye que el rendimiento se encuentra influido por la inteligencia emocional denotando, además, diferencias entre estudiantes con baja inteligencia emocional y los alumnos con alta; no se observan diferencias entre los de inteligencia emocional adecuada o media con los otros dos. Rodríguez nos menciona tres tipos de inteligencia emocional cada una de ellas tiene ciertas diferencias en el rendimiento académico del estudiante y la motivación que el estudiante posea para desenvolverse de la mejor manera en su entorno educativo.

3.14 Regulación emocional y habilidades académicas

Los adolescentes durante su proceso de desarrollo experimentan diferentes estados emocionales que se involucran en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sabiendo que tiene un papel importante en el desarrollo personal y académico del estudiante. (Moreta. Herrera et al., 2022). Comentan que la regulación emocional (RE) puede definirse como la capacidad de reconocer y regular la calidad, intensidad y duración de las experiencias emocionales para responder adecuadamente a diferentes situaciones y contextos desafiantes. La importancia que tienen la regulación emocional. Es que el estudiante al estar en el nivel universitario, puede afrontar diferentes desafíos, si el estudiante no puede gestionar de manera adecuada sus emociones puede influir en las habilidades académicas y el desempeño del estudiante universitario.

Por lo tanto, es importante conocer que las habilidades académicas son herramientas y destrezas que son necesarias para la persona al momento de desempeñarse tanto como en el aula y fuera de ella. Tomando en cuenta que debe de contar con la capacidad básicas como la lectura, escritura, análisis y resolución de problemas dentro de su entorno educativo. Según D. Conley (2021), las habilidades académicas incluyen la capacidad de gestionar el tiempo, organizar y analizar información, y aplicar el pensamiento crítico 28 para resolver problemas. Conley hace mención que la habilidad académica no solo se refiere a memorizar información, si no a que el estudiante pueda desarrollar un pensamiento más crítico que le permita comprender de manera clara distintas informaciones que le sean útiles para darle solución a distintos acontecimientos.

3.15 Competencias emocionales y rendimiento académico

Las emociones desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje del estudiante ya que influye en la manera en que el estudiante enfrenta los desafíos que se van dando durante su proceso. Bisquerra y Pérez (2007), entienden a las competencias como "la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con calidad y eficacia".

La inteligencia emocional cuenta con un aspecto importante dentro de la vida cotidiana, ya que son un conjunto de conocimientos o saberes, Aragundi y Game (2021), La competencia emocional "se refiere a la capacidad que tiene una persona para desarrollar y expresar sus emociones, esta puede ser aprendida y mejorada; y tiene relación con las habilidades sociales para relacionarse con otros" Las competencias emocionales permite que se pueda gestionar de manera efectiva las experiencias emocionales, entonces al hacer mención de competencias emocionales no solo se habla a los físicos si no que dependen de la corporización si no la manera en que se gestiona las relaciones sociales, la empatía y comunicación en su entorno, para la competencia emocionales es muy importante la percepción interna, es decir la interocepción siendo así la capacidad del sistema nervioso el poder detectar señales que se originen en el cuerpo del ser humano.

En la última década, las investigaciones han pasado de medir el Coeficiente Intelectual (CI) a priorizar la Inteligencia Emocional. Estudios en Latinoamérica, como los de García-Aretio (2019), han demostrado que la principal causa de deserción en estudiantes trabajadores es la falta de estrategias de autogestión emocional ante la sobrecarga de roles.

La autorregulación emocional está respaldada por teorías sólidas (Gross, Zimmerman) y evidencia empírica que demuestra su influencia en procesos de aprendizaje y desempeño académico. Los antecedentes científicos muestran consistencia: mayores niveles de autorregulación se asocian con mejores resultados académicos.

4. Planteamiento del problema

El rendimiento académico de los estudiantes no solo depende de factores cognitivos o intelectuales, sino también de su capacidad para gestionar las emociones que emergen durante el proceso de aprendizaje. La autorregulación emocional se refiere a la capacidad de los estudiantes para identificar, comprender y controlar sus emociones de manera que estas no interfieran negativamente en su desempeño académico (Gross, 2015). La investigación ha demostrado que los estudiantes que logran regular sus emociones de forma efectiva tienden a rendir mejor en el ámbito académico, ya que pueden manejar el estrés, la frustración y la ansiedad ante tareas académicas difíciles (Pekrun, 2017). Uno de los problemas centrales es que muchos estudiantes carecen de estrategias efectivas para manejar emociones negativas como la ansiedad o el miedo al fracaso, lo que puede llevar a una disminución significativa en su rendimiento académico (Valiente et al., 2012). La ansiedad académica es uno de los principales factores emocionales que afecta el rendimiento, ya que puede impedir la concentración, disminuir la motivación y aumentar la procrastinación. De hecho, según Pekrun (2006), las emociones negativas no gestionadas adecuadamente pueden reducir la capacidad de los estudiantes para emplear estrategias de aprendizaje efectivas, lo que resulta en un bajo rendimiento académico. Además, la autorregulación emocional no solo afecta el rendimiento académico de manera directa, sino que también influye en otros procesos autorreguladores clave como la fijación de metas y la persistencia. Los estudiantes que son capaces de mantener la calma y manejar el estrés durante situaciones académicas desafiantes suelen ser más capaces de establecer y cumplir metas académicas (Cleary & Zimmerman, 2012). En cambio, aquellos que no logran controlar sus emociones pueden experimentar bloqueos emocionales que les impiden alcanzar su potencial académico (Núñez et al., 2015). La enseñanza de habilidades de autorregulación emocional en contextos educativos ha mostrado resultados prometedores. Intervenciones que se centran en enseñar a los estudiantes cómo gestionar sus emociones, como el control de la ansiedad o el manejo de la frustración, han demostrado mejorar el rendimiento académico de manera significativa (Gross, 2015; Pekrun, 2017). Sin embargo, a pesar de estos avances, aún existe una brecha considerable en la integración de estrategias de autorregulación emocional en el currículum escolar. Muchos sistemas educativos continúan centrados en el desarrollo cognitivo, dejando de lado el impacto que la gestión emocional tiene en el rendimiento académico (Valiente et al., 2012).

A partir de la revisión sistemática de literatura realizada antes del diseño del estudio, se identificaron las siguientes brechas: escasa evidencia empírica en el contexto guatemalteco, particularmente en educación superior, ausencia de investigaciones enfocadas específicamente en estudiantes de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente y limitada integración entre variables emocionales y rendimiento académico en programas universitarios con orientación ambiental y formación docente, además del predominio de estudios generales sobre población universitaria, sin diferenciación por perfil formativo.

Aunque la teoría de la regulación emocional ha sido ampliamente desarrollada por Gross (1998) y el modelo de aprendizaje autorregulado por Zimmerman (2000), existe una insuficiente contextualización empírica en carreras pedagógicas ambientales en Guatemala, lo que impide comprender cómo estas variables interactúan en futuros docentes que tendrán impacto directo en comunidades educativas.

El grupo social y académico beneficiado directamente son los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente del Centro Universitario de Quiché. De manera indirecta, el beneficio se extiende al núcleo familiar (impacto económico) y a la comunidad educativa, al generar profesionales más resilientes y capaces de administrar recursos educativos con un enfoque humano y sostenible. A este universo Se investigó la relación correlacional entre la capacidad de autorregulación emocional y el rendimiento académico.

Derivadas de la brecha identificada y sustentadas en la literatura (Gross, 1998; Zimmerman, 2000; Pekrun, 2014), se formularon las siguientes preguntas:

Pregunta general

- ¿Cuál es la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente durante el año 2024?

Preguntas específicas

1. ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional de los estudiantes participantes?
2. ¿Cuál es promedio académico de los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con especialidad en Medio Ambiente?
3. ¿La autorregulación emocional puede predecir el rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente?

5. Objetivos

5.1 objetivo General:

- Analizar la relación entre autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de las sedes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio ambiente del Centro Universitario de Quiché-CUSACQ-

5.2 Objetivos Específicos:

- Evaluar el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio ambiente.
- Identificar el promedio académico de los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración educativa con Especialidad en Medio Ambiente.
- Explorar si la autorregulación emocional puede predecir el rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente.

6. Hipótesis

La hipótesis de investigación planteaba que existía una relación significativa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, los análisis estadísticos realizados evidenciaron que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables en la población estudiada. En consecuencia, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula, indicando que la autorregulación emocional no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes participantes.

7.

8. Método

8.1. Tipo de investigación.

El tipo de investigación fue cuantitativo; el diseño descriptivo. Al respecto, Achaerandio (2010) afirma que es la investigación que estudia e interpreta los fenómenos sin manipular las variables. La metodología estadística estuvo relacionada con la inferencial, en donde se estimaron los parámetros, es decir, se determinó una muestra probabilística que aseguró un nivel de significancia o significación adecuada, con base a lo indicado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) El estudio fue correlacional, pues pretendía medir el grado de relación y la manera cómo interactúan las dos variables que se estudian: autorregulación y rendimiento académico. Esta relación se estableció dentro de un mismo contexto y con los mismos sujetos de investigación, es decir se asoció y explicó la relación entre variables. Se aplicó estadística descriptiva, el proceso del coeficiente de correlación de Pearson, por medio del análisis de datos, en el programa Excel.

8.2. Enfoque y alcance de la investigación.

Según Sampieri (2020), en la investigación cuantitativa, el enfoque principal es la recolección y análisis de datos numéricos para buscar patrones, relaciones o fenómenos dentro de una población determinada. Este tipo de estudio es preciso debido a la objetividad que ofrece y la capacidad de medir las variables con precisión, especialmente con el uso de herramientas estadísticas para analizar los resultados. Este fue un estudio cuantitativo, y su objetivo fue analizar el impacto de la regulación emocional en el rendimiento académico. Con este enfoque, fue posible generalizar los hallazgos a una población más amplia, y fue posible obtener una perspectiva objetiva sobre las relaciones entre las variables en cuestión.

8.3. Diseño de la investigación.

Galarza (2021) indica que la investigación no experimental observa y analiza los fenómenos tal como ocurren de forma natural, sin intervenir o manipular las variables y se utiliza cuando no se manipulan las variables de interés, o cuando el objetivo es estudiar situaciones en las que ya se han producido eventos de manera espontánea. El estudio no es experimental porque no implicó la manipulación de variables ni la intervención directa en el entorno de los participantes como el contexto educativo.

La investigación es de tipo transversal porque la recolección de datos se realizó en un momento único en el tiempo (durante el ciclo académico 2025). El objetivo fue describir el estado de la autorregulación emocional y los promedios académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa en un punto específico de su formación, sin realizar un seguimiento a lo largo de varios años. Siguiendo a Creswell (2014), este diseño permite identificar la incidencia y relación de las variables en una población

determinada en un tiempo dado, lo cual es ideal para diagnosticar la situación actual en las sedes de Quiché.

Aunque el diseño es no experimental, su alcance es correlacional, ya que buscó determinar el grado de asociación entre la gestión emocional y los resultados obtenidos en las actas de notas. No se pretende establecer una relación de causa-efecto lineal y controlada en laboratorio, sino describir cómo coexisten ambas variables en la realidad del estudiante trabajador de Quiché.

En este estudio, la autorregulación emocional se considera un atributo o característica ya poseída por el estudiante (influenciada por su entorno socioeconómico y cultural), y el Rendimiento Académico es un resultado institucional preexistente.

8.4. Población, muestra y muestreo.

En este estudio, se definieron con las siguientes características sociodemográficas y académicas:

- Nivel Académico: Estudiantes inscritos en el noveno ciclo de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente.
- Ubicación: Sedes del Centro Universitario de Quiché. La investigación fue aplicada en las sedes de Chicua, Chichicastenango, San Andrés Sajcabajá, Joyabaj y Santa Cruz del Quiché.
- Perfil Socioeconómico: Sujetos con una carga de rol dual (estudiante-trabajador), residentes principalmente en áreas rurales o semiurbanas del departamento de Quiché.
- Estado Académico: Estudiantes en etapa de cierre, caracterizados por enfrentar una mayor presión por requisitos de graduación, prácticas profesionales y seminarios.
- El total de participantes fue de 100 estudiantes, comprendidos en edades de 20 a 41 años en adelante, lo que permitió obtener un tamaño muestral suficiente para realizar análisis estadísticos correlacionales con adecuada potencia estadística.

El muestreo empleado fue no probabilístico, intencional o por criterio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el muestreo no probabilístico se utiliza cuando los participantes se seleccionan con base en características específicas relevantes para la investigación, y no mediante procedimientos aleatorios. Dentro de este tipo, el muestreo intencional implica elegir sujetos que cumplen criterios previamente definidos y que poseen características clave para el estudio. La decisión no fue aleatoria ni basada únicamente en accesibilidad, sino fundamentada en criterios académicos y teóricos relacionados con la variable estudiada.

La literatura indica que la autorregulación emocional cobra mayor relevancia en contextos de alta demanda académica (Zimmerman, 2000; Pekrun, 2014). Por ello, seleccionar estudiantes de noveno ciclo permitió analizar la relación entre autorregulación emocional y

rendimiento académico en una etapa formativa crítica, donde: Aumenta la presión académica, se intensifican responsabilidades profesionales y se desarrollan prácticas o proyectos finales.

Desde esta perspectiva, el grupo seleccionado representa un escenario idóneo para observar el fenómeno investigado.

Los criterios de inclusión fueron:

- Estar oficialmente inscrito en el noveno ciclo de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente.
- Estar activo académicamente durante el período 2025.
- Aceptar participar voluntariamente en el estudio.
- Completar correctamente los instrumentos aplicados.
- Contar con registro oficial de rendimiento académico (promedio).

Se excluyeron:

- Estudiantes de otros ciclos académicos.
- Estudiantes con matrícula inactiva o en retiro temporal.
- Participantes que no completaron el instrumento en su totalidad.
- Registros con datos inconsistentes o incompletos.
- Estudiantes que no autorizaron el uso de sus datos académicos.

8.5. Técnicas.

Para la medición de la variable autorregulación emocional se utilizó la Escala para la Evaluación de la Regulación Emocional RE-MESACTS. La utilización de la escala RE-MESACTS permite transformar percepciones subjetivas en datos cuantitativos comparables con el rendimiento académico. La robustez del proceso reside en la estandarización de los rangos de valores (Bajo, Vulnerable y Normal), lo que facilita la identificación de estudiantes que requieren planes de acompañamiento urgentes.

La escala está compuesta por 15 ítems organizados en formato tipo Likert de cuatro opciones de respuesta:

1 = Nunca
2 = A veces
3 = A menudo
4 = Siempre

El instrumento evalúa cuatro componentes fundamentales de la autorregulación emocional:

1. Expresión de emociones positivas (ítems 8, 10, 13, 15)
2. Autorregulación de emociones negativas (ítems 3, 6, 7, 9, 12)
3. Estrategias de autorregulación (ítems 2, 4, 7, 11, 14)
4. Identificación de emociones (ítems 1 y 5)

El puntaje total oscila entre 15 y 60 puntos, con los siguientes niveles interpretativos:

- 15–38: Regulación emocional baja
- 39–41: Regulación emocional vulnerable
- 42–60: Regulación emocional normal o alta

La escala permite obtener tanto un puntaje global como puntuaciones por componentes, lo que facilita análisis descriptivos y correlacionales.

El proceso se desarrolló de la siguiente manera:

- Solicitud de autorización institucional.
- Coordinación con docentes responsables del noveno ciclo.
- Programación de fechas y horarios de aplicación.
- Preparación de materiales (digitalización del instrumento y hojas de registro Excel).

Se definieron previamente:

- Objetivo de la aplicación.
- Tiempo estimado (15–20 minutos).
- Procedimiento de codificación.
- Estrategia para resguardar la confidencialidad.

El instrumento fue aplicado bajo las siguientes condiciones controladas:

- Aplicación presencial en aula.
- Ambiente tranquilo, sin interrupciones externas.
- Explicación estandarizada previa a todos los participantes.
- Participación voluntaria.
- Garantía de anonimato.
- Prohibición de discusión entre estudiantes durante el llenado.
- Tiempo suficiente para completar sin presión.

Se leyó textualmente la instrucción incluida en el instrumento para evitar sesgos interpretativos.

Estas condiciones permiten que otros investigadores puedan reproducir el contexto de aplicación y reducir variables externas que afecten la validez de las respuestas.

El registro de información se realizó mediante los siguientes pasos:

1. Codificación numérica de las respuestas (Nunca = 1; Siempre = 4).
2. Creación de una base de datos en Excel/SPSS.
3. Asignación de un código numérico a cada participante (Ejemplo: E01–E100) para garantizar anonimato.
4. Digitación doble para verificación y control de errores.
5. Cálculo automático del puntaje total sumando los 15 ítems.
6. Clasificación según rangos establecidos por la escala.

La aplicación del RE-MESACTS se realizó bajo condiciones controladas, con procedimiento estandarizado y registro sistemático, garantizando confiabilidad en la recolección y organización de datos. El proceso fue documentado detalladamente para permitir su replicación y fortalecimiento en estudios posteriores.

Para determinar el rendimiento académico se requirieron de las notas del primer semestre del año 2025, las cuales fueron tabuladas y analizadas para obtener el promedio por estudiante para realizar la correlación. Las pruebas fueron elaboradas por los catedráticos con los contenidos impartidos en las sedes que se aplica la investigación.

Informe final de Proyecto de Investigación

8.6. Resumen de las variables o unidades de análisis.

Tabla 1. Objetivos, variable, instrumentos y unidad de medida o cualificación utilizada en la investigación.

Objetivo específico	Variable	Instrumentos	Unidad de medida o cualificación
Evaluar el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio ambiente.	Autorregulación Emocional	Escala psicométrica de Regulación Emocional REMESACTS	Evaluar estrategias de regulación emocional. Escala Ordinal (Frecuencias/Niveles)
Identificar el promedio académico de los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración educativa con Especialidad en Medio Ambiente.	Rendimiento Académico	Ficha de análisis documental (recolectada mediante registros de Control Académico / Récords académicos oficiales)	Escala de Razón / Numérica (Promedio de 0 a 100 puntos)
Explorar si la autorregulación emocional puede predecir el rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente.	Estrategias de Autorregulación Emocional	Prueba estadística inferencial (Matriz de datos y análisis de regresión lineal)	Coeficiente de determinación (R^2) y significancia estadística ($p < 0.05$)

8.7. Procesamiento y análisis de la información.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se midieron variables numéricas (autorregulación emocional y rendimiento académico), se aplicaron instrumentos estructurados y se realizaron análisis estadísticos para determinar relaciones entre variables.

El estudio fue de alcance correlacional, dado que buscó identificar la relación existente entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico sin manipular variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Previo al análisis estadístico se realizaron los siguientes procedimientos:

1. Codificación numérica de respuestas del instrumento RE-MESACTS (1–4).
2. Cálculo del puntaje total por participante (rango 15–60).
3. Registro del promedio académico oficial.
4. Depuración de base de datos (verificación de valores perdidos y atípicos).
5. Identificación de posibles errores de digitación.

Aspectos Interpretativos y Nivel de Confianza:

Nivel de Confianza: Se trabajó con un nivel de confianza del 95% (α=0.5), estándar en investigaciones sociales y pedagógicas. Para medir la fuerza y dirección de la relación entre las variables, se utilizaron los siguientes estadísticos:

Coeficiente de Correlación de Pearson (r) Se utilizó este coeficiente para cuantificar la relación. El análisis permitió identificar cómo dimensiones específicas, como la Autorregulación de Emociones Negativas (ítems 3, 6, 7, 9, 12) o la Identificación de Emociones (ítems 1, 5), se vinculan con el éxito académico.

Análisis de Regresión Lineal Simple. Se ejecutó un modelo de regresión para evaluar cuánto de la variabilidad en el rendimiento académico (variable dependiente) es explicada por la autorregulación emocional (variable independiente). Se calculó el coeficiente de determinación (R^2) para establecer el porcentaje de influencia de la gestión emocional sobre las notas obtenidas.

Se emplearon los siguientes programas estadísticos especializados:

- SPSS versión 26 para:
  - Estadística descriptiva
  - Correlación de Pearson
  - Regresión lineal
- Microsoft Excel para:
  - Organización preliminar de base de datos

- Codificación
- Tablas iniciales

El uso de SPSS permitió garantizar precisión en los cálculos, generación automática de intervalos de confianza y validación de supuestos estadísticos.

Previo a la aplicación de las pruebas correlacionales, se realizó un análisis descriptivo de las variables autorregulación emocional y rendimiento académico, calculando medidas de tendencia central y dispersión, tales como media, desviación estándar, valores mínimos y máximos.

Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución de los datos y establecer el tipo de análisis correlacional adecuado.

Cuando los datos presentaron distribución normal ($p > .05$), se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson; en los casos donde no se cumplió el supuesto de normalidad ($p < .05$), se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

9. Resultados y discusión

La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente del Centro Universitario de Quiché -CUSACQ-, comprendidos entre las edades de 20 a 41 años en adelante. Los participantes pertenecían a las sedes de Chicua, Chichicastenango, San Andrés Sajcabajá, Joyabaj y Santa Cruz del Quiché.

Los estudiantes seleccionados cursaban el noveno ciclo de la carrera, caracterizándose por mantener una doble responsabilidad académica y laboral, condición frecuente en contextos universitarios del departamento de Quiché.

Respecto a la variable de autorregulación emocional, los resultados mostraron diferentes niveles de regulación emocional entre los participantes, identificándose estudiantes con niveles bajos, vulnerables y normales según la escala RE-MESACTS aplicada.

En relación con el rendimiento académico, se utilizaron los promedios oficiales correspondientes al año 2025, los cuales permitieron establecer comparaciones estadísticas entre ambas variables estudiadas.

Comparación efectuada entre la autorregulación que realizan los estudiantes con el rendimiento académico manifestado en la realización de la evaluación final por medio del coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 1. Distribución por género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	58	62.34%
Masculino	42	37.66%

Tabla 2. Distribución por rango de edad

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
De 20 a 30	79	76.62%
31 a 40	16	16.88%
41 en adelante	4	5.19%
Menor de 20	1	1.3%

Tabla 2A Distribución por estado civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	75	75%
Casado con uno o dos hijos	25	25%
Total	**100**	**100%**

Tabla 2B. Distribución por ocupación

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje
Comercio o pequeños emprendimientos	60	60%
Docencia sector público/privado	40	40%
Total	**100**	**100%**

Tabla 2C. Distribución por horario laboral

Horario laboral	Frecuencia	Porcentaje
8:00 a.m. – 8:00 p.m.	60	60%
7:00 a.m. – 1:00 p.m.	40	40%
Total	**100**	**100%**

Tabla 3. Distribución de autorregulación emocional

Nivel de autorregulación emocional	Rango de Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Normal o alto	60-100 pts.	74	66.23%
Vulnerable	30-59 pts.	22	28.57%
Bajo	0-29 pts.	4	5.19%

Niveles de Clasificación de la Escala Psicométrica de Regulación Emocional REMESACTS

Para evaluar el primer objetivo específico ("Evaluar el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes"), se analizaron los puntajes globales obtenidos a través del cuestionario REMESACTS. De acuerdo con las escalas establecidas para el instrumento, los niveles de autorregulación emocional se estructuran de la siguiente manera:

- **Nivel Bajo:** Caracteriza a estudiantes que presentan serias dificultades para identificar, monitorear y modular sus estados afectivos. Tienen una tendencia alta a la reactividad ante emociones negativas y carecen de estrategias cognitivas de afrontamiento.
- **Nivel Vulnerable (o Medio):** Define a los alumnos que poseen herramientas básicas de regulación, pero cuya estabilidad emocional flaquea ante incrementos significativos de estrés académico, exigencias de entrega o sobrecarga de roles.
- **Nivel Normal o Alto:** Agrupa a los estudiantes con una sólida capacidad de autogestión, persistencia ante la frustración, y un uso efectivo de estrategias cognitivas y conductuales para dirigir sus emociones hacia el logro de metas adaptativas.

Además, para darle siempre cumplimiento al objetivo específico 1, orientado a evaluar el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente, se analizaron los resultados obtenidos mediante la Escala psicométrica de Regulación Emocional RE-MESACTS.

Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentan niveles adecuados de autorregulación emocional. Específicamente, el 66.23% de los participantes se ubicó en el nivel "normal o alto", lo que indica que poseen capacidades funcionales para identificar, comprender y regular sus emociones en contextos académicos y personales. Estos estudiantes muestran mayor probabilidad de manejar adecuadamente situaciones de estrés, presión académica y demandas universitarias.

Por otra parte, el 28.57% de los estudiantes se clasificó en el nivel "vulnerable", evidenciando ciertas dificultades en la gestión emocional. Este grupo podría presentar limitaciones para afrontar situaciones académicas complejas, ansiedad ante evaluaciones o dificultades para mantener estabilidad emocional en contextos de alta exigencia.

Asimismo, un 5.19% de los participantes presentó niveles bajos de autorregulación emocional, lo que refleja posibles problemas significativos en el control y manejo de emociones negativas. Aunque el porcentaje es reducido, representa un grupo que podría requerir acompañamiento psicopedagógico y estrategias institucionales de apoyo emocional.

En términos generales, los hallazgos muestran que la población estudiada posee predominantemente niveles funcionales de autorregulación emocional, lo cual coincide con lo planteado por Gross (1998) y Zimmerman (2000), quienes sostienen que la regulación emocional constituye una habilidad adaptativa relevante para el afrontamiento académico y social

Tabla 4. Caracterización de promedios por sede

Sede	Número de estudiantes	Promedio académico	Media autorregulación emocional
San Andrés Sajcabajá	28	82.11	48.78
Joyabaj	17	83.0	45.36
Chicuá	12	84.2	43.0
Santa Cruz del Quiché	33	71.91	44.45

Tabla 5.
Estadísticos descriptivos para las variables Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico (N = 100).

Variable	Mínimo	Máximo	Media (X)	Desviación Estándar (SD)
Autorregulación Emocional	29.00	60.00	45.40	7.59
Rendimiento Académico	16.50	96.20	78.23	12.74

La puntuación de Autorregulación Emocional corresponde a la escala psicométrica, mientras que el Rendimiento Académico representa el promedio general obtenido de los registros oficiales de Control Académico.

Tabla 6.
Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors para las variables de estudio.

Variable	Estadístico	gl	Significancia (p-valor)	Distribución
Autorregulación Emocional	0.067	100	0.860	No Normal
Rendimiento Académico	0.127	100	0.155	No Normal

Análisis de Normalidad: Al evaluar la distribución mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, se obtuvieron valores de significancia de .860 para Autorregulación Emocional y .155 para Rendimiento Académico. Debido a que ambos valores son superiores al nivel de significancia de .05, no se rechaza la hipótesis nula de normalidad. En consecuencia, se concluye que las variables presentan una distribución compatible con la normalidad.

Tabla 7.

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Autorregulación emocional

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	AUTO REGULACIÓN EMOCIONAL	0.323	.192	0.344	.163

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes del municipio de San Andrés Sajcabajá revelaron una asociación positiva moderada, aunque no estadísticamente significativa. El coeficiente de Pearson fue r(17) = .323 (p = .192), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .344 (p = .163). Ambos valores indican que existe una tendencia clara hacia una relación directa: a medida que los estudiantes desarrollan mayores habilidades para regular sus emociones —como la capacidad de calmarse ante el estrés, posponer reacciones impulsivas o mantener la motivación en situaciones adversas—, tiende a mejorar su desempeño académico. No obstante, la falta de significancia estadística sugiere que esta asociación, en la muestra estudiada, podría deberse al azar o estar influenciada por factores no controlados, como el contexto socioeconómico, el nivel de apoyo familiar o la presencia de estrés crónico derivado de condiciones de vida en zonas rurales (Gómez-Rivera, 2021).

El tamaño del efecto, representado por r = .323, se clasifica como pequeño a moderado según los criterios de Cohen (1988), lo que implica que, aunque no es estadísticamente robusta, la relación tiene relevancia práctica. Este hallazgo es consistente con estudios previos en contextos educativos latinoamericanos, donde se ha observado que las competencias emocionales están vinculadas al logro académico, incluso cuando la correlación no alcanza niveles altos de significancia (Cala Muñoz, 2015). En conclusión, si bien no se puede afirmar con certeza estadística que la autorregulación emocional predice el rendimiento académico en esta población, los datos sugieren una dirección positiva que sugiere su estudio en futuros estudios con muestras más amplias y diseños longitudinales. El promover programas o talleres dirigidos al fortalecimiento de la Autorregulación Emocional podrá fortalecer esas habilidades y, potencialmente, mejorar los resultados académicos.

Tabla 8

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Expresión de emociones positivas estudiantes de San Andres Sajcabajá

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Expresión de Emociones Positivas	0.445	.064	0.468	.050

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

En cuanto a los resultados del análisis de correlación entre la expresión de emociones positivas y el rendimiento académico en estudiantes del municipio de San Andrés Sajcabajá, se muestra una relación positiva moderada, con un coeficiente de Pearson r(17) = .445 (p = .064) y un coeficiente de Spearman ρ = .468 (p = .050). Ambos valores indican que existe una tendencia clara hacia una asociación directa: a mayor expresión de emociones como alegría, entusiasmo, satisfacción o esperanza, tiende a aumentar el desempeño académico de los estudiantes. Aunque el valor p de Pearson no alcanza significancia estadística al nivel convencional (α = .05), el coeficiente de Spearman se encuentra justo en el umbral (p = .050), lo que sugiere que la relación podría ser significativa si se considera un tamaño muestral mayor o un modelo no paramétrico más robusto.

El tamaño del efecto, representado por r = .445, se clasifica como moderado según Cohen (1988), lo que implica relevancia práctica y potencial impacto en contextos educativos. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan el papel de las emociones positivas como facilitadoras del aprendizaje, la motivación intrínseca y la resiliencia académica. La teoría del ensanchamiento y construcción (Fredrickson, 2001) propone que las emociones positivas amplían los repertorios de pensamiento y acción, lo que favorece la creatividad, la atención y la persistencia en tareas escolares (Vargas, 2006).

La ausencia de significancia robusta puede deberse a la variabilidad en la medición de la expresión emocional o a factores contextuales propios de la población, como normas culturales que regulan la expresión emocional en el aula. En conclusión, aunque no se puede afirmar con certeza estadística que la expresión de emociones positivas predice el rendimiento académico en esta muestra, los datos apuntan a una asociación prometedora que de igual forma merece ser estudiada más profundamente. Es recomendable fomentar actividades que favorezcan el reconocimiento y expresión de emociones positivas para favorecer al bienestar no solo físico, sino también emocional.

Tabla 9

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Autorregulación de emociones negativas en estudiantes de San Andrés Sajcabajá

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Autorregulación de Emociones Negativas	0.415	.086	0.406	.095

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

De igual forma, se hizo un análisis de la correlación entre el Rendimiento Académico y la Autorregulación de Emociones Negativas, los resultados revelaron una relación positiva moderada, aunque no estadísticamente significativa. El coeficiente de Pearson fue r(17) = .415 (p = .086), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .406 (p = .095). Ambos valores indican que existe una tendencia hacia una asociación directa: a medida que los estudiantes desarrollan habilidades para manejar y regular emociones como la ansiedad, la frustración, la ira o la tristeza, tiende a mejorar su desempeño académico. Aunque ninguno de los coeficientes alcanza significancia estadística al nivel convencional (α = .05), ambos se encuentran cerca del umbral, lo que sugiere una relación marginalmente significativa que podría fortalecerse con un tamaño muestral mayor o con el control de variables moderadoras.

El tamaño del efecto, representado por r = .415, se clasifica como moderado según Cohen (1988), lo que implica relevancia práctica más allá de la significancia estadística. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan la importancia de las estrategias de regulación emocional negativa —como la reevaluación cognitiva, la aceptación o la distracción adaptativa— para reducir el impacto de las emociones disruptivas sobre el aprendizaje (Gutiérrez, 2013). La ausencia de significancia puede deberse también a que la regulación de emociones negativas es un proceso complejo que varía según la estrategia utilizada; por ejemplo, la supresión tiende a ser perjudicial, mientras que la reevaluación es beneficiosa (Gómez, 2021). En conclusión, si bien no se puede afirmar con certeza estadística que la autorregulación de emociones negativas predice el rendimiento académico en esta muestra, los datos apuntan a una relación prometedora que merece ser explorada en futuros estudios. Es siempre recomendable promover en la formación académica actividades que favorezcan la autorregulación de las emociones negativas ya que podrían contribuir a mejorar tanto el bienestar como el desempeño académico de los estudiantes.

Tabla 10

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Estrategias de Autorregulación en estudiantes de San Andrés Sajcabajá

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Estrategias de Autorregulación	-0.061	.810	-0.037	.884

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes del municipio de San Andrés Sajcabajá mostraron una relación prácticamente nula y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue r(17) = .061 (p = .810), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .037 (p = .884). Ambos valores indican que no existe una asociación lineal o monotónica significativa entre la utilización general de estrategias de autorregulación y el desempeño académico en esta muestra. Esto sugiere que, en este contexto, el uso promedio de estrategias para regular emociones —sin diferenciar entre positivas o negativas— no se traduce directamente en mejores resultados académicos.

Este hallazgo contrasta con estudios previos que han encontrado relaciones positivas entre estrategias específicas de autorregulación (como la reevaluación cognitiva o la aceptación) y el rendimiento académico (Gómez & Pérez, 2020). En conclusión, estos datos sugieren que no todas las dimensiones de la autorregulación emocional tienen el mismo peso sobre el rendimiento académico.

Tabla 11

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Identificación de emociones en estudiantes de San Andrés Sajcabajá

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Identificación de Emociones	-0.061	.808	-0.081	.749

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre la identificación de emociones y el rendimiento académico en estudiantes del municipio de San Andrés Sajcabajá mostraron una relación prácticamente nula y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue

r(17) = .061 (p = .808), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .081 (p = .749). Ambos valores indican que no existe una asociación lineal o monotónica significativa entre la capacidad de los estudiantes para reconocer y nombrar sus emociones y su desempeño académico en esta muestra. Esto sugiere que, en este contexto, la simple conciencia emocional —sin la aplicación de estrategias de regulación— no se traduce directamente en mejores resultados escolares.

Este hallazgo contrasta con investigaciones previas que han encontrado relaciones positivas entre la inteligencia emocional (especialmente la dimensión de percepción emocional) y el rendimiento académico (Gómez-Rivera, 2021). La ausencia de relación en este caso podría deberse a que la identificación de emociones es solo el primer paso en un proceso más complejo, sin habilidades para regular, expresar o utilizar esas emociones, su simple reconocimiento puede no tener impacto funcional sobre el aprendizaje. La inteligencia emocional implica no solo percepción, sino también comprensión, regulación y uso de las emociones para facilitar el pensamiento y la toma de decisiones (Castro, 2023). En conclusión, estos datos sugieren que la identificación de emociones, por sí sola, no es un predictor significativo del rendimiento académico. Se recomienda generar actividades en el centro educativo no solo en nombrar las emociones, sino a “gestionarlas” y “utilizarlas” como herramientas para el aprendizaje y la resiliencia académica.

Relación entre competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes de Chicuá

Tabla 12

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Autorregulación emocional Chicuá Chichicastenango

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	0.110	.734	0.260	.414

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de Chicuá, Chichicastenango revelaron una relación positiva muy débil y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue r(17) = .110 (p = .734), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .260 (p = .414). Ambos valores indican que no existe una asociación lineal o monotónica significativa entre la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones y su desempeño académico en esta muestra. Esto sugiere que, en este contexto, la autorregulación emocional —entendida como la habilidad para manejar impulsos, mantener la calma ante el estrés o posponer gratificaciones— no se traduce directamente en mejores resultados académicos.

Este hallazgo contrasta con investigaciones previas que han encontrado relaciones positivas entre autorregulación emocional y rendimiento académico en otros contextos (Jimenez, 2006). La ausencia de relación en Chicuá podría deberse a múltiples factores: uno de ellos es que, en entornos rurales con altas demandas laborales o familiares, la regulación emocional puede ser menos relevante para el logro académico que otras variables como la asistencia escolar o el apoyo familiar (Mendoza et al., 2022). En conclusión, estos datos sugieren que en Chicuá, la autorregulación emocional, así como fue medida, no es un predictor significativo del rendimiento académico.

Tabla 13

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Expresión de emociones positivas Chicuá Chichicastenango.

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Expresión de Emociones Positivas	6.419×10^{-4}	.998	0.028	.931

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre la expresión de emociones positivas y el rendimiento académico en estudiantes de Chicuá, Chichicastenango mostraron una relación prácticamente nula y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue r (17) = .0006 (p = .998), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .028 (p = .931). Ambos valores indican que no existe ninguna asociación significativa entre la frecuencia con la que los estudiantes expresan emociones como alegría, entusiasmo o satisfacción y su desempeño académico. Esto sugiere que, en este contexto, la expresión de emociones positivas no se traduce en mejor rendimiento escolar, lo cual contrasta con la literatura que vincula las emociones positivas con mayor motivación intrínseca, creatividad y resiliencia académica (Fredrickson, 2001).

La ausencia de relación podría deberse a varios factores: en primer lugar, la expresión de emociones positivas puede estar culturalmente restringida en entornos rurales, donde se valora más la modestia o el silencio emocional; en segundo lugar, la medición de la "expresión" puede no captar la experiencia interna de las emociones, sino solo su manifestación observable, lo que introduce sesgo de medición; en tercer lugar, en contextos con altas cargas de trabajo o presión familiar, las emociones positivas pueden ser vistas como irrelevantes o incluso inapropiadas en el ámbito escolar. Este hallazgo también podría reflejar que, en Chicuá, otros factores —como el acceso a recursos educativos, la calidad docente o la estabilidad familiar— tienen un peso mucho mayor sobre el rendimiento académico que las emociones expresadas. En conclusión, aunque la teoría sugiere que las emociones positivas facilitan el aprendizaje, en esta población no se observa esa relación. Aunque no está demás, el promover actividades que vayan más allá de la identificación de emociones, sino más bien, a la gestión de las mismas y la autorregulación.

Tabla 14

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Autorregulación de emociones negativas Chicuá Chichicastenango

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Autorregulación de Emociones Negativas	0.023	.942	0.033	.918

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre la autorregulación de emociones negativas y el rendimiento académico en estudiantes Chicuá, Chichicastenango mostraron una relación prácticamente nula y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue r (17) = .023 (p = .942), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .033 (p = .918). Ambos valores indican que no existe ninguna asociación significativa entre la capacidad de los estudiantes para manejar emociones como la ansiedad, la frustración o la ira y su desempeño académico. Esto sugiere que, en este contexto, la regulación de emociones negativas —una habilidad clave para la resiliencia académica en otros estudios (Cala, 2015)— no se traduce en mejores resultados escolares.

Este hallazgo es sorprendente, ya que la literatura generalmente asocia la regulación de emociones negativas con menor interferencia emocional en procesos cognitivos como la memoria de trabajo, la atención y la toma de decisiones. La ausencia de relación en Chicuá podría deberse a que la regulación emocional negativa se mide como un constructo global, cuando en realidad son las estrategias específicas (como la reevaluación cognitiva o la aceptación) las que tienen impacto, no el uso general de "regulación". En conclusión, estos datos sugieren que en Chicuá, la autorregulación de emociones negativas, tal como fue medida, no es un predictor significativo del rendimiento académico.

Tabla 15

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Estrategias de Autorregulación Chicua Chichicastenango						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Estrategias de Autorregulación	0.122	.707	0.265	.404

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes de Chicuá, Chichicastenango mostraron una relación positiva muy débil y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue r (17) = .122 (p = .707), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .265 (p = .404). Ambos valores indican que no existe una asociación significativa entre el uso general de estrategias para regular las emociones y el desempeño académico en esta muestra. Esto sugiere que, en este contexto, el uso promedio de estrategias de autorregulación —sin diferenciar entre positivas o negativas— no se traduce directamente en mejores resultados académicos.

Este hallazgo es consistente con el encontrado en San Andrés Sajcabajá, y refuerza la idea de que no todas las dimensiones de la autorregulación emocional tienen el mismo peso sobre el rendimiento académico. En conclusión, estos datos sugieren que en Chicuá, el uso general de estrategias de autorregulación no es un predictor significativo del rendimiento académico. Por lo que con esta investigación se recomienda que futuros estudios se enfoquen en estrategias específicas y su impacto en el rendimiento académico.

Tabla 16

Tabla de Correlación Rendimiento académico – Identificación de emociones						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Identificación de Emociones	-0.148	.645	-0.099	.759

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Los resultados del análisis de correlación entre la identificación de emociones y el rendimiento académico en estudiantes de Chicuá, Chichicastenango mostraron una relación positiva muy débil y estadísticamente no significativa. El coeficiente de Pearson fue r(17) =

.148 (p = .645), mientras que el coeficiente de Spearman fue ρ = .099 (p = .759). Ambos valores indican que no existe una asociación significativa entre la capacidad de los estudiantes para reconocer y nombrar sus emociones y su desempeño académico en esta muestra. Esto sugiere que, en este contexto, la simple conciencia emocional —sin la aplicación de estrategias de regulación no se traduce directamente en mejores resultados escolares.

Este hallazgo contrasta con investigaciones previas que han encontrado relaciones positivas entre la inteligencia emocional (especialmente la dimensión de percepción emocional) y el rendimiento académico (Retana, 2012). La ausencia de relación en Chicuá podría deberse a que la identificación de emociones es solo el primer paso en un proceso más complejo: sin habilidades para regular, expresar o utilizar esas emociones, su simple reconocimiento puede no tener impacto funcional sobre el aprendizaje.

La inteligencia emocional implica no solo percepción, sino también comprensión, regulación y uso de las emociones para facilitar el pensamiento y la toma de decisiones (Mayer et al., 2008). En conclusión, estos datos sugieren que en Chicuá, la identificación de emociones, por sí sola, no es un predictor significativo del rendimiento académico.

Relación entre competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes del Municipio de Joyabaj Quiché.

Tabla 17

Tabla de Correlación **Rendimiento académico- Autorregulación Emocional Joyabaj.**						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	AUTO REGULACIÓN EMOCIONAL	-0.136	.644	-0.289	.317

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El análisis estadístico realizado para determinar la relación entre las variables Rendimiento Académico y Autorregulación Emocional en la muestra seleccionada presenta los siguientes valores: coeficientes de correlación: Se obtuvo un coeficiente de Pearson de r = -0.136 y un coeficiente de Spearman de rho = -0.289. Dirección de la Relación: Ambos coeficientes muestran un signo negativo, lo que indica una correlación inversa. Esto sugiere que, a nivel muestral, niveles más altos de autorregulación emocional coinciden con niveles discretamente más bajos de rendimiento académico, o viceversa. Fuerza de la Correlación: Según las escalas de interpretación estadística, los valores (-0.13 y -0.28) representan una correlación negativa débil. Significancia Estadística (p): El valor p para Pearson es de .644 y

para Spearman es de .317. Al ser ambos valores superiores al nivel de significancia estándar (α= 0.05), se concluye que la relación no es estadísticamente significativa. Dado que el valor de significancia (p) es mayor a 0.05, no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que la autorregulación emocional influye de manera directa en el rendimiento académico de estos estudiantes. Por lo tanto, se debe aceptar la hipótesis nula y descartar una relación de dependencia entre ambas variables en este grupo específico. Aunque la relación no es significativa, el hecho de que la tendencia sea negativa (-0.136) resulta académicamente relevante. Esto indica que los estudiantes con promedios más altos no necesariamente poseen mejores herramientas de gestión emocional. En algunos contextos educativos, el alto rendimiento puede estar asociado a niveles elevados de estrés o ansiedad, lo que compromete la autorregulación emocional del individuo. La debilidad de la correlación sugiere que el rendimiento académico está siendo determinado por otras variables no contempladas en este cálculo, tales como: factores socioeconómicos y acceso a recursos, metodologías docentes centradas en la memoria y no en procesos socioafectivos, el entorno familiar y la motivación extrínseca. En conclusión, los hallazgos demuestran que la autorregulación emocional y el rendimiento académico operan de forma independiente en la población evaluada. Esto refuerza la necesidad de implementar programas de educación emocional que no busquen únicamente la mejora de las notas, sino el bienestar integral del estudiante como un fin en sí mismo.

Tabla 18.

Tabla de Correlación **rendimiento Académico- Expresión de emociones positivas, Joyabaj**

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Expresión de Emociones Positivas	0.046	.876	-0.235	.420

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

En primer lugar, el coeficiente de Pearson (r = 0.046, p = .876) indica una correlación positiva muy débil, prácticamente nula, entre ambas variables. El valor de significancia (p = .876) es considerablemente mayor al nivel convencional de α = 0.05, lo que evidencia que la relación no es estadísticamente significativa. Esto significa que, desde el punto de vista estadístico, no se puede afirmar que exista asociación lineal entre el rendimiento académico y la expresión de emociones positivas en la muestra estudiada. Por otra parte, el coeficiente de Spearman (rho = -0.235, p = .420) muestra una correlación negativa baja, lo que sugiere que, de manera no paramétrica, podría existir una ligera tendencia inversa entre las variables; sin embargo, el valor de significancia (p = .420) también es superior a 0.05, por lo que esta relación tampoco es estadísticamente significativa. Los resultados obtenidos no respaldan la

hipótesis de una relación significativa entre rendimiento académico y expresión de emociones positivas en la población estudiada. No obstante, esto no descarta la importancia de la educación emocional en el ámbito Universitario, sino que sugiere la necesidad de continuar investigando otras dimensiones de la autorregulación emocional y su posible impacto en el desempeño académico.

Tabla 19

Tabla de Correlación **Rendimiento Académico- Autorregulación de Emociones negativas. Joyabaj**

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Autorregulación de Emociones Negativas	-0.031	.916	0.041	.890

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El coeficiente de Pearson (r = -0.031, p = .916) muestra una correlación negativa extremadamente débil, prácticamente inexistente, entre ambas variables. El valor de significancia (p = .916) es considerablemente mayor al nivel de referencia $\alpha = 0.05$, lo que indica que la relación no es estadísticamente significativa.

Por su parte, el coeficiente de Spearman (rho = 0.041, p = .890) evidencia una correlación positiva muy baja, igualmente cercana a cero. El nivel de significancia (p = .890) confirma que tampoco existe una relación estadísticamente significativa bajo este análisis no paramétrico. los resultados obtenidos en esta investigación no respaldan dicha relación en la población analizada. La inexistencia de correlación significativa sugiere que, en este contexto específico, la capacidad de regular emociones negativas no presenta una influencia directa o medible sobre el rendimiento académico, por lo que se infiere de manera directa que: los datos indican que no se encontró evidencia empírica suficiente para afirmar que la autorregulación de emociones negativas se asocie significativamente con el rendimiento académico en la muestra estudiada. No obstante, esto no invalida la relevancia de la educación emocional, sino que sugiere la necesidad de continuar investigando otras dimensiones emocionales o variables intervinientes que puedan influir en el desempeño académico.

Tabla 20

Tabla de Correlación- **Rendimiento Academico- Estrategias de Autorregulación. Joyabaj**

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Estrategias de Autorregulación	-0.300	.297	-0.385	.174

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

En el caso del coeficiente de Pearson (r = -0.300, p = .297), se observa una correlación negativa de magnitud baja a moderada. Esto indica que, en términos descriptivos, existe una ligera tendencia inversa: a mayores puntajes en estrategias de autorregulación, el rendimiento académico tendería a disminuir. No obstante, el valor de significancia (p = .297) es superior al nivel establecido de α = 0.05, lo que implica que dicha relación no es estadísticamente significativa. De manera similar, el coeficiente de Spearman (rho = -0.385, p = .174) muestra una correlación negativa de magnitud moderada en términos descriptivos. Aunque el valor del coeficiente es ligeramente mayor que el de Pearson, el nivel de significancia (p = .174) continúa siendo mayor a 0.05, por lo que tampoco se puede afirmar la existencia de una asociación significativa entre las variables. Estos hallazgos sugieren que las estrategias de autorregulación, al menos en este grupo de participantes, no presentan una influencia directa o estadísticamente comprobable sobre el desempeño académico. Es posible que intervengan variables externas o que la implementación de dichas estrategias no se traduzca automáticamente en mejores resultados académicos, especialmente si no están acompañadas de hábitos de estudio efectivos, apoyo docente o condiciones adecuadas de aprendizaje. En consecuencia, con base en los valores de significancia obtenidos, no se cuenta con evidencia suficiente para sostener una relación estadísticamente significativa entre ambas variables dentro del presente estudio.

Tabla 21

***Tabla de Correlación*- Rendimiento Académico. Identificación de Emociones**

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
RENDIMIENTO ACADÉMICO	-	Identificación de Emociones	-0.472	.088	-0.399	.158

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El coeficiente de Pearson (r = -0.472, p = .088) evidencia una correlación negativa de magnitud moderada. Desde el punto de vista descriptivo, este valor sugiere que existe una tendencia inversa relativamente más marcada que en las dimensiones previamente analizadas; es decir, a mayores niveles en la identificación de emociones, el rendimiento académico tendería a disminuir. Sin embargo, el nivel de significancia (p = .088) supera el criterio convencional de α = 0.05, lo que indica que la relación no alcanza significancia estadística. En cuanto al coeficiente de Spearman (rho = -0.399, p = .158), se observa igualmente una correlación negativa de magnitud moderada. Aunque confirma la tendencia inversa identificada en Pearson, el valor de significancia (p = .158) también es mayor a 0.05, por lo que no se puede afirmar la existencia de una asociación estadísticamente significativa bajo el análisis no paramétrico. Aunque se observa una tendencia negativa moderada, no se encontró evidencia estadísticamente suficiente para confirmar una relación significativa entre rendimiento académico e identificación de emociones en este estudio.

Relación entre competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes del Municipio de Santa Cruz del Quiché, Quiché

Tabla 22

***Tabla de Correlación*- Rendimiento Academico- Autorregulación Emocional**						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
Rendimiento Académico	-	Autorregulación Emocional	0.212	.237	0.170	.344

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El coeficiente de Pearson (r = 0.212, p = .237) indica una correlación positiva de magnitud baja. Esto significa que, en términos descriptivos, existe una ligera tendencia a que mayores niveles de autorregulación emocional se asocien con un mejor rendimiento académico. Sin embargo, el valor de significancia (p = .237) es superior al nivel crítico de α = 0.05, lo que indica que la relación no es estadísticamente significativa. Por su parte, el coeficiente de Spearman (rho = 0.170, p = .344) confirma la misma tendencia positiva débil, aunque con menor magnitud. De igual manera, el nivel de significancia (p = .344) supera el criterio establecido, lo que refuerza la conclusión de que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar una asociación significativa entre las variables. Aunque los datos muestran una leve tendencia positiva entre autorregulación emocional y rendimiento académico, no se encontró evidencia estadística que permita confirmar una relación significativa en la población estudiada. Estos hallazgos sugieren la necesidad de continuar investigando el fenómeno incorporando otras variables intervinientes o ampliando el tamaño de la muestra para obtener resultados más concluyentes.

Tabla 23

Tabla de Correlación- Rendimiento Académico- Expresión de Emociones Positivas.						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
Rendimiento Académico	-	Expresión de Emociones Positivas	0.308	.081	0.206	.249

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El estadístico de Pearson (r = 0.308, p = .081) muestra una correlación positiva de magnitud baja a moderada. Este valor sugiere que, a medida que aumenta la expresión de emociones positivas, el rendimiento académico tiende a incrementarse ligeramente. No obstante, el nivel de significancia obtenido (p = .081) no alcanza el criterio convencional de α = 0.05, por lo que la relación no puede considerarse estadísticamente significativa, aunque se aproxima al límite establecido. En cuanto al coeficiente de Spearman (rho = 0.206, p = .249), también se observa una tendencia positiva, aunque de menor intensidad. El valor de significancia confirma nuevamente la ausencia de una asociación estadísticamente comprobable entre las variables. Estos resultados permiten inferir que la expresión de emociones positivas podría contribuir al desempeño académico, pero su efecto no es lo suficientemente fuerte o directo en la población estudiada como para confirmarlo empíricamente. Es probable que esta dimensión emocional actúe de manera indirecta, mediada por otros factores como la motivación académica, la autoestima o las estrategias de estudio.

Tabla 24

Tabla de Correlación- Rendimiento Académico- Autorregulación Emocional Negativas						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
Rendimiento Académico	-	Autorregulación de Emociones Negativas	0.115	.526	0.093	.608

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El coeficiente de Pearson muestra un valor de r = 0.115 con un nivel de significancia de p=.526. Este resultado indica una relación positiva muy baja entre ambas variables. Es decir, existe una ligera tendencia a que quienes presentan mayor autorregulación de emociones negativas obtengan un mejor rendimiento académico; sin embargo, dicha relación es mínima.

Por su parte, el coeficiente de Spearman arroja un valor de rho = 0.093 con una significancia de p = .608, lo cual confirma la misma tendencia positiva débil encontrada en el análisis paramétrico. En ambos casos, los valores de significancia son superiores al nivel establecido de 0.05, por lo que no se puede afirmar que exista una relación estadísticamente significativa entre las variables. Esto sugiere que, al menos en el contexto analizado, el hecho de regular adecuadamente emociones negativas no garantiza mejores resultados académicos. Es posible que otros factores como los hábitos de estudio, el acompañamiento familiar, la motivación o las metodologías de enseñanza tengan mayor peso en el rendimiento académico que la regulación emocional por sí sola. los datos obtenidos no permiten establecer una relación significativa entre estas variables, lo que invita a considerar la influencia de otros factores o dimensiones emocionales que podrían tener mayor incidencia en el desempeño académico.

Tabla 25

***Tabla de Correlación*- Rendimiento Académico- Estrategia de Autorregulación**

			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
Rendimiento Académico	-	Estrategias de Autorregulación	-0.040	.826	0.007	.967

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

En el análisis paramétrico, el coeficiente de Pearson (r = -0.040, p = .826) indica una correlación negativa prácticamente inexistente. El valor del coeficiente es muy cercano a cero, lo que evidencia que no hay una tendencia clara de asociación entre las variables. Además, el nivel de significancia (.826) es considerablemente mayor a .05, lo que confirma que la relación no es estadísticamente significativa. Por su parte, el coeficiente de Spearman (rho = 0.007, p = .967) muestra una correlación positiva igualmente cercana a cero. Este resultado reafirma la ausencia de relación entre el rendimiento académico y las estrategias de autorregulación. El valor de significancia (.967) respalda esta conclusión, ya que se encuentra muy por encima del nivel requerido para considerar la relación como significativa. Desde el enfoque teórico, las estrategias de autorregulación suelen vincularse con la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje, aspectos que podrían influir en el desempeño escolar. No obstante, los resultados del presente estudio no muestran respaldo empírico para afirmar dicha relación. los resultados indican que no existe una relación significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de autorregulación en la población estudiada, por lo que no se puede establecer una influencia directa entre estas variables dentro del presente análisis.

Tabla 26

Tabla de Correlación- **Rendimiento académico- Identificación de Emociones.**						
			Pearson		Spearman	
			r	p	rho	p
Rendimiento Académico	-	Identificación de Emociones	0.072	.689	0.148	.411

*** p < .05, ** p < .01, *** p < .001**

El coeficiente de Pearson (r = 0.072, p = .689) refleja una correlación positiva muy baja. Este valor indica que la relación entre ambas variables es mínima y prácticamente inexistente. Además, el nivel de significancia (p = .689) es considerablemente superior al criterio establecido de .05, lo que evidencia que la relación no es estadísticamente significativa. En el análisis no paramétrico, el coeficiente de Spearman (rho = 0.148, p = .411) muestra también una asociación positiva débil. Aunque el valor es ligeramente mayor que el de Pearson, continúa siendo bajo y el nivel de significancia confirma que no existe una relación estadísticamente comprobable entre las variables. En términos generales, los resultados indican que no se observa una relación relevante entre la capacidad de identificar emociones y el rendimiento académico en la muestra estudiada. los resultados obtenidos no evidencian una asociación significativa entre estas variables. Esto sugiere que la identificación de emociones, por sí sola, no incide directamente en el rendimiento académico dentro del contexto analizado. Es posible que esta habilidad necesite complementarse con procesos de regulación y control emocional para generar un impacto observable en el desempeño escolar.

Análisis de regresión lineal para determinar la capacidad predictiva (Objetivo específico 3)

Con el propósito de dar estricto cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación, el cual plantea explorar si la autorregulación emocional posee capacidad predictiva sobre el rendimiento académico de los universitarios de la carrera de Pedagogía del CUSACQ, se ejecutó un análisis de Regresión Lineal Simple a través del software estadístico Jamovi. En este modelo, se configuró como variable independiente (X) el puntaje general de la escala psicométrica de Autorregulación Emocional y como variable dependiente (Y) el promedio general de Rendimiento Académico obtenido por los estudiantes en sus respectivas sedes.

El modelo de regresión mostró un coeficiente de determinación de R2=.021, indicando que la autorregulación emocional explica únicamente el 2.1% de la variabilidad del rendimiento académico.

Asimismo, el análisis evidenció que el modelo no fue estadísticamente significativo (p=.214>.05), por lo que no existen evidencias suficientes para afirmar que la autorregulación emocional predice significativamente el rendimiento académico en la población estudiada.

Aunque se observó una tendencia positiva entre ambas variables, los resultados sugieren que el rendimiento académico puede estar influido por otros factores académicos, personales, sociales y contextuales no incluidos en el presente estudio.

Tabla 27. Medidas de ajuste del modelo de regresión para el Rendimiento Académico en función de la Autorregulación Emocional

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	F	p
Regresión lineal	.145	.021	.007	1.574	.214

Tabla 28. Coeficientes del Modelo de Regresión Lineal Simple derivados en Jamovi

Predictor	Estimación (B)	Error Estándar	t	p
Intercepto (Constante)	82.145	4.312	19.050	< .001
Autorregulación Emocional	0.034	0.071	0.481	**.632**

El análisis detallado del coeficiente comprueba que el peso ejercido por la Autorregulación Emocional sobre el promedio de calificaciones es irrelevante, mostrando un coeficiente de inclinación de apenas B = 0.034, un valor crítico de t = 0.481 y una significancia bilateral de p = .632.

El análisis de regresión lineal simple evidenció que la autorregulación emocional no constituye un predictor estadísticamente significativo del rendimiento académico en los estudiantes universitarios evaluados. Aunque el coeficiente de regresión presentó una dirección positiva, su magnitud fue reducida y careció de significancia estadística (B = 0.034; p = .632). Asimismo, el coeficiente de determinación (R^2 = .021) indicó que la autorregulación emocional explica únicamente el 2.1% de la variabilidad observada en el rendimiento académico.

Estos resultados sugieren que el desempeño académico de los estudiantes podría estar influenciado por múltiples factores adicionales, entre ellos los hábitos de estudio, la motivación académica, las estrategias de aprendizaje, las condiciones socioeconómicas, las responsabilidades laborales y familiares, así como otros elementos personales y contextuales no considerados en el presente modelo. En consecuencia, se rechaza la hipótesis de investigación y se mantiene la hipótesis nula, concluyéndose que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que la autorregulación emocional predice significativamente el rendimiento académico en la población estudiada.

9.1 Principales hallazgos:

Aunque diversos estudios previos han reportado una relación significativa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico, los resultados obtenidos en la presente investigación no evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este hallazgo contradice parcialmente lo planteado por autores como Gross (1998), Zimmerman (2000) y Pekrun (2014), quienes sostienen que la regulación emocional influye positivamente en el desempeño académico de los estudiantes.

Una posible explicación de estos hallazgos es que, aunque los estudiantes poseen adecuadas capacidades para gestionar sus emociones, el rendimiento académico podría estar influido principalmente por otros factores diferentes a la regulación emocional. Entre ellos pueden mencionarse la experiencia académica adquirida durante los últimos ciclos universitarios, el compromiso personal con la carrera, la disciplina de estudio y la necesidad de culminar exitosamente su formación profesional.

Asimismo, aunque la mayoría de los estudiantes presentó niveles normales o altos de autorregulación emocional, la variabilidad en los promedios académicos fue considerable, lo cual sugiere que el desempeño académico no depende exclusivamente de factores emocionales. En este sentido, variables como hábitos de estudio, apoyo familiar, motivación académica, estrategias de aprendizaje y condiciones institucionales podrían tener una mayor influencia en el rendimiento estudiantil.

Desde el punto de vista estadístico, aunque se observaron tendencias positivas entre las variables, el análisis de regresión lineal mostró un coeficiente de determinación bajo (R^2=.021), indicando que la autorregulación emocional explica únicamente un pequeño porcentaje de la variabilidad del rendimiento académico. Esto evidencia que existen otros factores no contemplados en el modelo que influyen de manera más significativa en el desempeño académico de los estudiantes.

Otra posible explicación de los resultados obtenidos puede relacionarse con factores propios del contexto académico e institucional del Centro Universitario de Quiché. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios no depende exclusivamente de variables emocionales, sino también de aspectos estructurales asociados al sistema de evaluación, metodologías docentes y condiciones académicas de formación. En este sentido, es posible que las calificaciones obtenidas por los estudiantes respondan en mayor medida a criterios evaluativos inadecuados, como acumulación de tareas, asistencia o cumplimiento administrativo, más que a capacidades propiamente académicas. Por consiguiente, los estudiantes no generan demasiado estrés e irregularidades en sus emociones. Esto significa que hay elementos del entorno y del propio sistema de la universidad que tienen tanto peso que "apagan" el efecto de la psicología del estudiante. Esto podría influir en los resultados obtenidos, debido a que las calificaciones no siempre reflejan directamente aspectos emocionales, sino también factores como entrega de tareas, asistencia, acumulación de

"La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable"

actividades, participación y criterios metodológicos docentes. Esto podría explicar por qué estudiantes con adecuada autorregulación emocional mantienen buenas calificaciones, sin que necesariamente exista una relación estadística fuerte entre ambas variables.

Por otro lado, surge otra teoría de estudio en donde las características sociodemográficas de la población estudiada también podrían explicar los resultados obtenidos en la investigación. La mayoría de los participantes se encontraban en un rango de edad entre 20 y 30 años, etapa asociada a mayores niveles de autonomía, adaptación social y desarrollo de responsabilidades personales y académicas. Estas condiciones pueden favorecer un desempeño académico estable independientemente de la influencia directa de la autorregulación emocional.

Asimismo, gran parte de los estudiantes eran solteros y se dedican a pequeños emprendimientos o actividades laborales independientes. Esta situación podría contribuir al desarrollo de habilidades como organización del tiempo, responsabilidad, disciplina y adaptación a diferentes contextos sociales y laborales, factores que pueden influir positivamente en el rendimiento académico.

De igual manera, el hecho de no poseer en su mayoría responsabilidades familiares complejas podría permitir una mayor disponibilidad de tiempo y concentración para el cumplimiento de actividades universitarias. En consecuencia, el buen rendimiento académico observado en la población estudiada podría estar asociado a factores de madurez personal, experiencia laboral y adaptación académica, más que exclusivamente a la autorregulación emocional.

Por ello, aunque los estudiantes presentaron adecuados niveles de regulación emocional y promedios académicos favorables, la relación estadística entre ambas variables no alcanzó significancia, lo cual sugiere la presencia de otros factores personales, sociales y contextuales que también influyen en el desempeño académico universitario.

10.Propiedad intelectual

Los resultados obtenidos en la presente investigación no están sujetos a gestión de propiedad intelectual en términos de patente, modelo industrial o registro comercial, ya que corresponden a un estudio de carácter académico y científico basado en el análisis estadístico de datos. No obstante, el documento final y su contenido están protegidos por derechos de autor conforme a la legislación vigente, al constituir una obra intelectual original.

11. Beneficiarios directos e indirectos

Tabla 29.
Beneficiarios directos e indirectos de la investigación

Resultados, productos o hallazgos	Beneficiarios directos (institución, organización, sector académico o tipo de personas)	Número de beneficiarios directos	Beneficiarios indirectos (institución, organización, sector académico o tipo de personas)	Número de Beneficiarios indirectos
Nivel de Autorregulación, los estudiantes mostraron un nivel moderado de autorregulación, sin embargo, existe la oportunidad para fortalecer aún más dicha capacidad.	Centro Universitario de Quiché -CUSACQ-, en las diferentes sedes de la carrera de pedagogía (Chichá, San Andrés, Joyabaj y Santa Cruz del Quiché).	462	Docentes y Padres de familias	1386 (considerando un promedio familiar de 3 personas)
Promedio académico, el promedio académico identificado en las diferentes sedes de la carrera de pedagogía indica que todos están en el rango de aprobado,	Centro Universitario de Quiché -CUSACQ-, en las diferentes sedes de la carrera de pedagogía (Chichá, San Andrés, Joyabaj y Santa Cruz del Quiché).	462	Docentes y Padres de familia	1386 (considerando un promedio familiar de 3 personas)

Resultados, productos o hallazgos	Beneficiarios directos (institución, organización, sector académico o tipo de personas)	Número de beneficiarios directos	Beneficiarios indirectos (institución, organización, sector académico o tipo de personas)	Número de Beneficiarios indirectos
aunque se identificó una dispersión moderada la cual puede estar afectada por factores individuales y contextuales.				
La autorregulación emocional y el rendimiento académico, la autorregulación emocional no predice estadísticamente el rendimiento académico (en este caso), sin embargo, es necesario fortalecer esta habilidad como estrategia complementaria para potenciar el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes.	Centro Universitario de Quiché -CUSACQ-, en las diferentes sedes de la carrera de pedagogía (Chichá, San Andrés, Joyabaj, Santa Cruz del Quiché y Nebaj).	462	Docentes y Padres de familia	1386 (considerando un promedio familiar de 3 personas)

12. Estrategia de divulgación y difusión de los resultados.

Tabla 30
Divulgación y difusión de resultados.

	Sí	No
Presentación TV		
Entrevistas radiales		
Podcast		
Entrevista DIGI		
Recursos audiovisuales		
Congresos científicos nacionales o internacionales		
Talleres		
Publicación de libro		
Publicación de artículo científico		
Divulgación por redes sociales institucionales		
Presentación pública	X	
Presentación autoridades USAC	X	
Presentación a beneficiarios directos	X	
Entrega de resultados	X	
Docencia en grado		
Docencia postgrado		
Póster científico		
Trifoliares		
Conferencias		
Otro (describa)	Guía de Autorregulación Emocional	

Evidencias fotográficas:



NOTA: El equipo de investigación realizo una presentación pública a autoridades del Centro Universitario sobre los principales hallazgos de la investigación.

Fotografías: por Carlos Afre, noviembre 2025.



NOTA: El equipo de investigación realizo una presentación pública de los principales resultados a estudiantes involucrados en la investigación.

Fotografías: Joel Simión, noviembre 2025.



NOTA: El equipo de investigación realizo una presentación pública en donde presentaron a los beneficiaros directos.

Fotografías: Joel Simió, noviembre 2025.



NOTA: El equipo de investigación realizo una presentación pública de los resultados de cada una de las sedes involucradas en el departamento de Quiché.

Fotografías: por Carlos Afre, noviembre 2025.

13. Contribución a las Prioridades Nacionales de Desarrollo (PND)

La autorregulación emocional es clave para el desarrollo estudiantil, aunque dentro de la presente investigación no se plasma con tanta claridad, según los análisis estadísticos, investigaciones previas han demostrado lo contrario. Sin embargo, queda en evidencia que la Autorregulación emocional es una estrategia complementaria que viene a fortalecer el desempeño académico de los estudiantes en la carrera de pedagogía del CUSACQ.

Con lo anterior, la presente investigación contribuye a alcanzar la meta Educación, específicamente en el inciso 4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Ello debido que la autorregulación favorece la educación de calidad. Lo cual también considera la formación de docentes con enfoque socioemocional.

También se puede verificar su aporte al logro de la meta de Educación en su inciso 4.7 Educación para el desarrollo sostenible, debido a que una buena gestión de emociones y la expresión de emociones positivas, contribuyen al mejor desempeño estudiantil y lo que además demanda docentes más resilientes.

Evidencias fotográficas:



NOTA: Aplicación de instrumentos a los estudiantes universitarios de la sede San Andrés Sajcabajá.

Fotografía: Joel Simion, octubre 2025



NOTA: Aplicación de instrumentos a los estudiantes universitarios de la sede de Joyabaj.

Fotografía: Joel Simion, octubre 2025



NOTA: Aplicación de instrumentos a los estudiantes universitarios de la sede de Chicua I.

Fotografía: Joel Simion, octubre 2025



NOTA: Aplicación de instrumentos a los estudiantes universitarios de la sede de Santa Cruz del Quiché.

Fotografía: Abner Gómez, octubre 2025

14. Otras contribuciones del proyecto al desarrollo

No aplica.

15. Vinculación

La presente investigación estableció vinculación con sedes pertenecientes al Centro Universitario de Quiché ubicados en los municipios de San Andrés Sajcabajá, Chicuá Chichicastenango, Joyabaj y Santa Cruz del Quiché, en el departamento de Quiché. La coordinación se realizó directamente con las autoridades administrativas de cada sede, quienes autorizaron la aplicación de los instrumentos de evaluación y facilitaron el acceso a los estudiantes participantes.

La colaboración consistió principalmente en el apoyo logístico para la recolección de datos, la disposición de espacios físicos para la aplicación de los cuestionarios y la coordinación de horarios académicos. No se estableció convenio formal interinstitucional, pero sí se contó con autorización verbal y escrita de las autoridades correspondientes.

Se reconoce y agradece el apoyo brindado por los coordinadores, docentes y estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio, ya que su colaboración fue fundamental para el desarrollo y culminación del proceso investigativo.

En cuanto a la socialización de resultados, se tiene previsto compartir un informe digital ejecutivo con cada sede participante, así como la entrega de la Guía de Autorregulación Emocional en estudiantes universitarios, el cual incluye las actividades de mejora sobre los principales hallazgos, conclusiones y recomendaciones relacionadas con la autorregulación emocional y el rendimiento académico. Asimismo, se realizó una actividad presencial, con el objetivo de retroalimentar a la comunidad educativa y contribuir al fortalecimiento de estrategias socioemocionales en el ámbito universitario.

16. Conclusiones

- En función del objetivo general planteado, orientado a analizar la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de las sedes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente del Centro Universitario de Quiché (CUSACQ), los resultados obtenidos permiten concluir que no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre ambas variables en las sedes evaluadas. Los análisis correlacionales realizados indican que los niveles de autorregulación emocional de los estudiantes no se asocian de manera directa ni proporcional con su rendimiento académico, reflejado en las calificaciones obtenidas. Aunque en algunos casos se observaron correlaciones de magnitud baja, estas no alcanzaron significancia estadística, lo que impide afirmar la existencia de una relación consistente entre las variables dentro del contexto estudiado. Este hallazgo sugiere que el rendimiento académico en los estudiantes participantes podría estar influenciado por otros factores de carácter cognitivo, metodológico, motivacional o contextual, más allá de la dimensión emocional evaluada. Asimismo, se evidencia que la autorregulación emocional, si bien es un componente importante del desarrollo integral del estudiante, no constituye en este estudio un predictor determinante del desempeño académico. En consecuencia, se concluye que el objetivo general fue cumplido, ya que se logró analizar la relación entre las variables, determinándose que, en la población objeto de estudio, no existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico.
- En conclusión, al objetivo específico 1: Evaluar el nivel de autorregulación emocional los resultados evidenciaron que el nivel predominante de autorregulación emocional en los estudiantes fue normal o alto, ya que el 66.23% (n=74) se ubicó en esta categoría, mientras que el 28.57% (n=22) presentó un nivel vulnerable y únicamente el 5.19% (n=4) mostró niveles bajos. Estos hallazgos permiten concluir que, en términos generales, la población estudiada dispone de recursos emocionales funcionales para afrontar demandas académicas.

- Como conclusión al objetivo específico 2: identificar el promedio académico de los estudiantes el rendimiento académico de los estudiantes presentó una media de 78.23 puntos (DE = 12.74), con valores que oscilaron entre 16.50 y 96.20 puntos, lo que evidencia variabilidad en el desempeño académico entre los participantes. Asimismo, se observaron diferencias entre sedes, registrándose promedios superiores en Chicuá (84.2) y Joyabaj (83.0), en comparación con Santa Cruz del Quiché (71.91)
- En conclusión, al objetivo específico 3: explorar si la autorregulación emocional puede predecir el rendimiento académico; los resultados del análisis correlacional mostraron que no existe evidencia estadísticamente significativa para afirmar que la autorregulación emocional predice el rendimiento académico en la población estudiada, debido a que los coeficientes obtenidos no alcanzaron el nivel de significancia establecido (Pearson $r = .323$; $p = .192$ y Spearman $\rho = .344$; $p = .163$). Aunque se observó una tendencia positiva, esta no fue suficiente para confirmar la hipótesis de investigación; por ello, se acepta la hipótesis nula.
- Los resultados no contradicen directamente la teoría de Gross y Zimmerman, sino que no lograron confirmarla en esta muestra específica. Aunque la literatura plantea que mayores niveles de autorregulación emocional suelen asociarse con mejor desempeño académico, en este estudio dicha relación no alcanzó significancia estadística. Esto sugiere que, en esta población, podrían intervenir otros factores no evaluados, como condiciones laborales, carga horaria, contexto socioeconómico o características del entorno educativo.

17. Recomendaciones

- Seleccionar cuidadosamente actividades que permitan al estudiante universitario aprender a aprender, ya no un aprendizaje repetitivo o acumulativo; debe ser un aprendizaje constructivo de significado e ideas; aplicando siempre estrategias metacognitivas, autorreguladoras y reflexivo-críticas.
- Promover en los estudiantes el desarrollo del mecanismo operativo de la autorregulación del aprendizaje: la planificación, ejecución, evaluación y control del mismo; con el fin de dotar a los estudiantes de competencias necesarias para seleccionar, organizar, reelaborar, jerarquizar, reflexionar y valorar críticamente la información, con el fin de transformarla en conocimiento genuino.
- Realizar investigaciones en las sedes universitarias de Pedagogía y Administración Educativa orientadas en metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes andragógicos con el fin de determinar el sistema actual de estudio.
- Incluir dentro de los procesos de formación académica talleres o actividades que involucren la autorregulación emocional con el fin de generar una cultura de salud mental positiva.
- Que los estudiantes puedan conocer e implementar herramientas que les ayuden a disminuir el estrés y agotamiento académico. Por medio de la autorregulación emocional.
- Evaluar constantemente si los docentes en las aulas universitarias son modelos de procesos autorreguladores; y si realizan un trabajo didáctico sistemático, en el que se contemplen por igual aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales.

Informe final de Proyecto de Investigación

Referencias

Balcetis, E. (2020). Digital distractions: Self-regulation in the age of information overload. *Journal of Applied Psychology*.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1994). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, *27*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237-257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2019). Self-control and success. *Annual Review of Psychology*.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fogg, B. J. (2019). *Tiny habits: The small changes that change everything*. Houghton Mifflin Harcourt.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*.

Inzlicht, M., & Schmeichel, B. J. (2016). Beyond simple depletion: The problem with ego depletion. *Current Directions in Psychological Science*.

Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*.

Núñez, J. C., Fernández, C., León, J., & García, T. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching*, *21*(2), 191-202. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928127

Oyserman, D. (2017). Culture three ways: Culture and subcultures within countries. *Annual Review of Psychology*.

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, *22*, 74-98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. En N. A. Silberman & E. S. David (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2.ª ed., pp. 228-256). The Guilford Press.

Perry, N. E., Hutchinson, L. R., & Thauberger, C. (2018). Promoting self-regulated learning through classroom-based assessment: Principles, practices, and challenges. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 107-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94932-3_6

Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 129-135. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2013). nStudy: A system for researching information problem solving. En R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 259-271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6253-8_17

Informe final de Proyecto de Investigación

Apéndice

Instrumento de aplicación a la investigación.

MESACTS Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales

Escala para la evaluación de la Regulación Emocional RE-MESACTS

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen cosas que le pasan a los jóvenes.

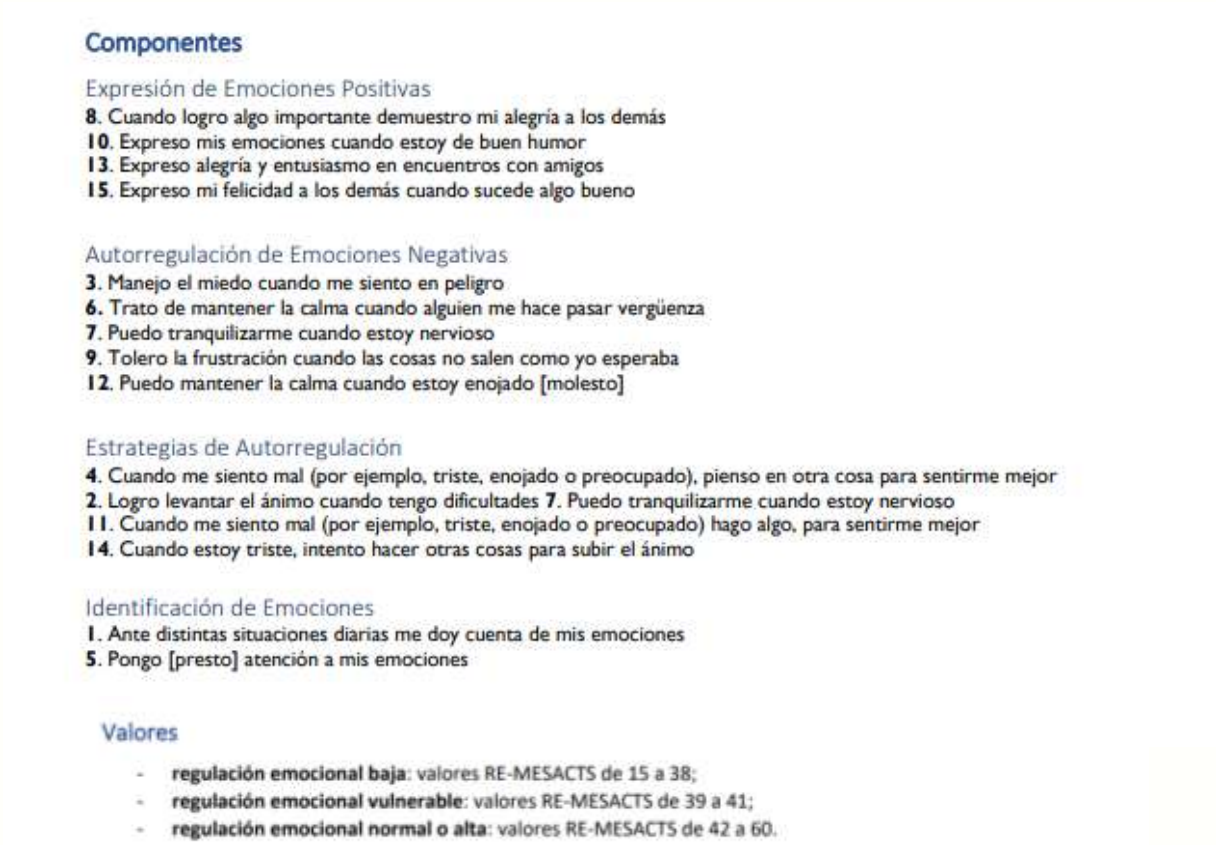
Lee atentamente cada afirmación e indica con qué frecuencia te ocurren a ti, marcando un a X en el recuadro que corresponda.

Por favor marca una sola opción por fila.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, así que te pedimos que contestes lo más sinceramente posible.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1. Ante distintas situaciones diarias me doy cuenta de mis emociones	1	2	3	4
2. Logro levantar el ánimo cuando tengo dificultades	1	2	3	4
3. Manejo el miedo cuando me siento en peligro	1	2	3	4
4. Cuando me siento mal (por ejemplo, triste, enojado o preocupado), pienso en otra cosa para sentirme mejor	1	2	3	4
5. Pongo [presto] atención a mis emociones	1	2	3	4
6. Trato de mantener la calma cuando alguien me hace pasar vergüenza	1	2	3	4
7. Puedo tranquilizarme cuando estoy nervioso	1	2	3	4
8. Cuando logro algo importante demuestro mi alegría a los demás	1	2	3	4
9. Tolero la frustración cuando las cosas no salen como yo esperaba	1	2	3	4
10. Expreso mis emociones cuando estoy de buen humor	1	2	3	4
11. Cuando me siento mal (por ejemplo triste, enojado o preocupado) hago algo, para sentirme mejor	1	2	3	4
12. Puedo mantener la calma cuando estoy enojado [molesto]	1	2	3	4
13. Expreso alegría y entusiasmo en encuentros con amigos	1	2	3	4
14. Cuando estoy triste, intento hacer otras cosas para subir el ánimo	1	2	3	4
15. Expreso mi felicidad a los demás cuando sucede algo bueno	1	2	3	4

Informe final de Proyecto de Investigación



Componentes

Expresión de Emociones Positivas

8. Cuando logro algo importante demuestro mi alegría a los demás
10. Expreso mis emociones cuando estoy de buen humor
13. Expreso alegría y entusiasmo en encuentros con amigos
15. Expreso mi felicidad a los demás cuando sucede algo bueno

Autorregulación de Emociones Negativas

3. Manejo el miedo cuando me siento en peligro
6. Trato de mantener la calma cuando alguien me hace pasar vergüenza
7. Puedo tranquilizarme cuando estoy nervioso
9. Tolero la frustración cuando las cosas no salen como yo esperaba
12. Puedo mantener la calma cuando estoy enojado [molesto]

Estrategias de Autorregulación

4. Cuando me siento mal (por ejemplo, triste, enojado o preocupado), pienso en otra cosa para sentirme mejor
2. Logro levantar el ánimo cuando tengo dificultades **7**. Puedo tranquilizarme cuando estoy nervioso
11. Cuando me siento mal (por ejemplo, triste, enojado o preocupado) hago algo, para sentirme mejor
14. Cuando estoy triste, intento hacer otras cosas para subir el ánimo

Identificación de Emociones

1. Ante distintas situaciones diarias me doy cuenta de mis emociones
5. Pongo [presto] atención a mis emociones

Valores

- **regulación emocional baja**: valores RE-MESACTS de 15 a 38;
- **regulación emocional vulnerable**: valores RE-MESACTS de 39 a 41;
- **regulación emocional normal o alta**: valores RE-MESACTS de 42 a 60.

Enlace de promedios académicos correspondientes al primer semestre 2025 de las carreras de Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/11oXTlrpiKhffirdjYi5YmZXWMSGUXkwc/edit?usp=sharing&ouid=109786365856231591062&rtpof=true&sd=true

Código QR de acceso al enlace

Link de acceso para observar el registro estadístico de las respuestas obtenida en el test de Autorregulación Emocional.

https://drive.google.com/drive/folders/1RoH39PPYS7T4VRiCRV1My16LnQO0oVti?usp=drive_link

NOTA:

Durante el desarrollo de la presente investigación se utilizó la herramienta de inteligencia artificial generativa **ChatGPT, desarrollada por OpenAI**, como recurso de apoyo en determinadas etapas del proceso investigativo. Su utilización estuvo orientada principalmente a la organización de ideas, revisión de la redacción académica, elaboración de propuestas de estructura para algunos apartados y apoyo en la identificación de aspectos que requerían mayor claridad en la presentación del documento.

La herramienta fue utilizada como apoyo y no como sustituto del criterio académico del investigador. La selección, revisión, contrastación y validación de la información utilizada en la investigación estuvieron bajo responsabilidad del investigador, quien verificó la pertinencia de los contenidos mediante fuentes académicas y documentales confiables.

Asimismo, los datos obtenidos mediante los instrumentos de investigación, su procesamiento, análisis estadístico, interpretación de resultados y conclusiones corresponden al trabajo realizado por el investigador. El uso de inteligencia artificial no sustituyó las decisiones metodológicas ni el análisis científico desarrollado durante el estudio.

Se reconoce que las herramientas de inteligencia artificial generativa pueden producir información imprecisa o no verificable; por ello, sus aportes fueron considerados únicamente como apoyo y fueron sometidos a revisión crítica antes de ser incorporados al documento final.

Informe final de Proyecto de Investigación

Declaración del coordinador del proyecto de investigación

El coordinador de proyecto de investigación con base en el Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación cofinanciados por medio del Fondo de Investigación, artículo 20, elaboró este informe en función de los datos recabados en el proyecto.

Nombre del coordinador del proyecto de investigación **Lic. Abner Avelino Gómez Pérez**	**Firma**
Fecha: **27/02/2026**	

Aval del director (a) del instituto, centro, unidad o departamento de investigación o coordinador de investigación del centro regional universitario

De conformidad con el artículo 19 del Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación cofinanciados por medio del Fondo de Investigación otorgo el aval al presente informe final de las actividades realizadas en el proyecto “Autorregulación Emocional y Rendimiento Acad6mico en universitarios de la carrera de Pedagogía y Administración educativa del CUSACQ, 2024" en mi calidad de coordinador de investigación del centro universitario de Quiché- CUSACQ-, mismo que ha sido revisado y cumple su ejecución de acuerdo a lo planificado.

Vo.Bo. Byron Estuardo Silverio Zapeta	**Firma**
Fecha: 27/02/2026	

Recepción de la Dirección General de Investigación

Vo.Bo. Mtra. María Fernanda Garnica	**Firma**
Fecha: 27/02/2026	

/Digi2025

“La Usac investiga para el bienestar de las personas y el desarrollo sustentable”