

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA
COORDINADORA



Transdigital®
editorial

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE, LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

COORDINADORA

CIRILO H. GARCÍA-CADENA, CLAUDIA CASTRO CAMPOS, ELVIRA HORTENCIA CÁRDENAS LARA, KARINA SUGEYL VENEGAS AYALA, LEOPOLDO DANIEL GONZÁLEZ, LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA, MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA URDIALES IBARRA, MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO Y MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad / Luz Marina Méndez Hinojosa (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 159 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-11-7.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7—Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN—Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 5.5 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Luz Marina Méndez Hinojosa (coordinadora).

D.R. 2025 Cirilo H. García-Cadena, Claudia Castro Campos, Elvira Hortencia Cárdenas Lara, Karina Sugely Venegas Ayala, Leopoldo Daniel González, Luz Marina Méndez Hinojosa, Magaly Cárdenas Rodríguez, María Elena Urdiales Ibarra, María Leticia Segura Arévalo y Mónica Azucena Castillo de León (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.

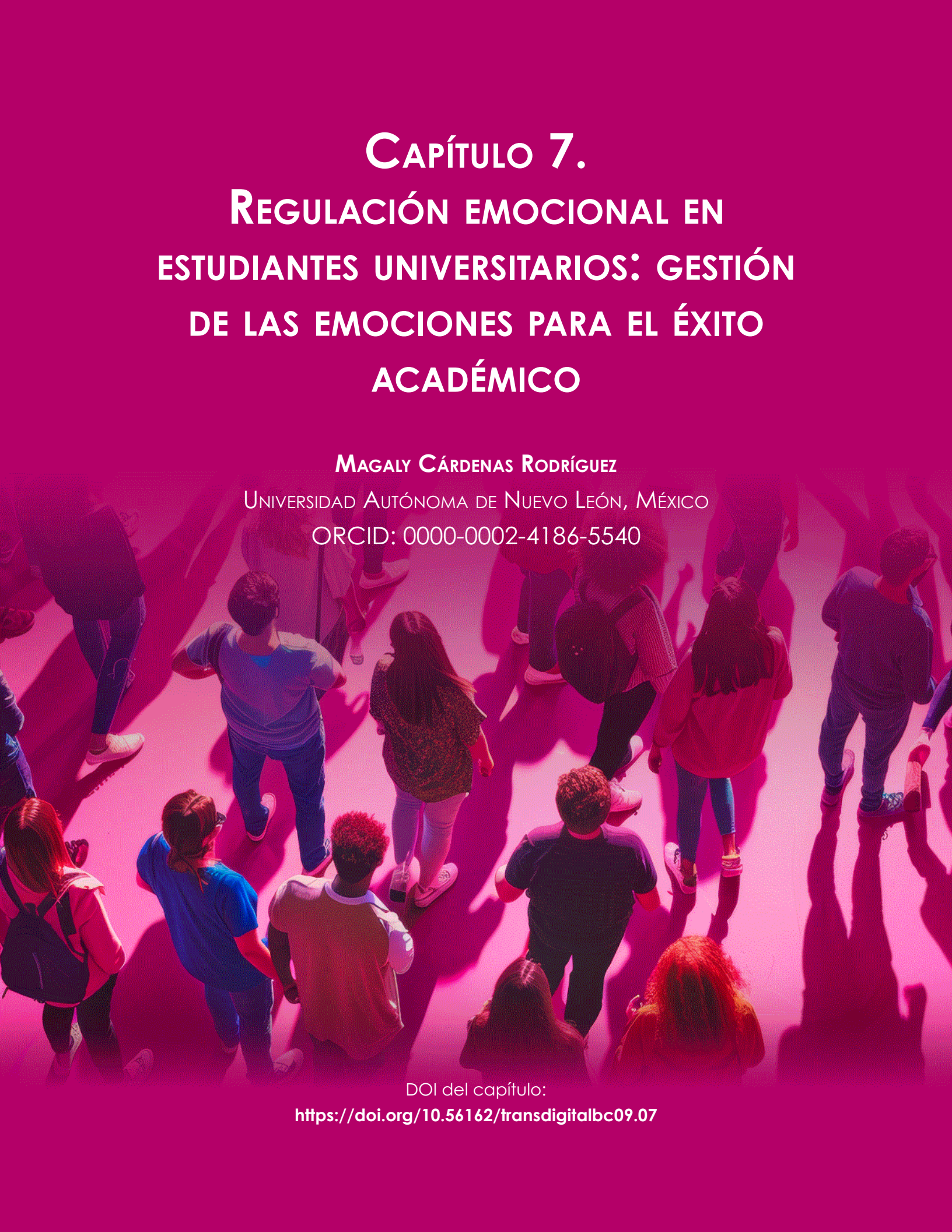


Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Méndez Hinojosa, L. M. (2025) (Coordinadora). *Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. DEL SABER AL SER Luz Marina Méndez Hinojosa	7
CAPÍTULO 2. LA TRANSICIÓN DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Mónica Azucena Castillo de León	19
CAPÍTULO 3. APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE Luz Marina Méndez Hinojosa	33
CAPÍTULO 4. FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE Y PROMOVRIENDO EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA Luz Marina Méndez Hinojosa y María Leticia Segura Arévalo	47
CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO Elvira Hortencia Cárdenas Lara	57
CAPÍTULO 6. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR María Elena Urdiales Ibarra	73
CAPÍTULO 7. REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Magaly Cárdenas Rodríguez	91
CAPÍTULO 8. LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA Claudia Castro Campos	105
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD EN MUJERES UNIVERSITARIAS Karina Sugely Venegas Ayala	119
CAPÍTULO 10. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE GRATITUD DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS Leopoldo Daniel-González y Cirilo H. García-Cadena	137
SEMBLANZAS	155



CAPÍTULO 7. REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO

MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-4186-5540

DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.07>

CAPÍTULO 7.

REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN

El aula en la educación superior es el espacio en el que se lleva a cabo el acto educativo por excelencia. Dentro del mismo, no solamente se comparten conocimientos y habilidades, sino que entre las interacciones se entrelazan una serie de emociones. Las emociones que se pueden experimentar, de acuerdo con Pekrun (2024), pueden ser negativas, como temor, enojo, vergüenza o aburrimiento; pero también positivas, entre ellas, la esperanza, el orgullo, la alegría y el disfrute.

En los últimos años, autores como Méndez y Peña (citados por Espinoza, 2023) han sugerido que “las emociones son tan importantes que pueden influir en que un estudiante continúe o interrumpa su aprendizaje o la tarea que realiza en el aula” (p. 12). Por otra parte, investigaciones han comprobado que las emociones pueden tener un impacto en el bienestar y en diversos aspectos del proceso de aprendizaje, como el compromiso, atención y memoria, con posibles consecuencias en el desempeño académico (Camacho-Morles et al., 2021; Pascoe et al., 2020).

De acuerdo con lo señalado es indudable la necesidad de atender la dimensión emocional en la educación superior para propiciar el bienestar de los estudiantes y la permanencia académica. En el presente capítulo se abordará el concepto de regulación emocional en los estudiantes universitarios dentro del aula; se presentarán tres perspectivas teóricas que abordan la manera de expresión de las emociones y la importancia de aprender a gestionar lo que se siente de manera eficaz para la consecución de sus objetivos académicos; ya que, como dice Uppal (2024), la regulación emocional puede hacer una diferencia significativa en como los estudiantes son capaces de manejar la presión o como pueden enfocarse en lo que desean lograr.

LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Según Gross (2015a), la regulación emocional implica a todos los procesos involucrados en la formación de las emociones que se experimentan (cuándo se experimentan, cómo se experimentan y la manera en que se expresan). Por otra parte, Sharabi y Roth (2025) indican una concepción particular de este concepto central a las calidades motivacionales del proceso. En cuanto a la definición de regulación emocional presentada por Aldao y Plate (2018) se considera un proceso por el cual los individuos modifican la duración o intensidad de sus emociones para responder de la mejor manera a las exigencias del medio ambiente.

De acuerdo con lo anterior, cuando trasladamos el concepto de regulación emocional al ámbito educativo se puede resaltar la gran importancia que tiene para el proceso de enseñanza aprendizaje. En dicho entorno, a los estudiantes se les presentan situaciones (evaluaciones, presentaciones orales o conflictos interpersonales) que pueden traer como consecuencia diversas emociones, mismas que, si no se gestionan de manera adecuada, pueden desencadenar, no solo la falta de motivación, sino afectar también el rendimiento académico a nivel individual, y a nivel grupal contribuir al estado emocional colectivo (Pekrun, 2024).

Según Enguítanos et al (2023), investigaciones que se han realizado en el ámbito universitario han relacionado la regulación emocional con la permanencia y el éxito académico; señalan que los estudiantes capaces de manejar la ansiedad o superar frustraciones tienen más probabilidades de continuar en sus estudios y obtener mejores calificaciones.

Por consiguiente, se consideraron tres perspectivas teóricas que abordan el tema y que contribuyen en gran medida a la regulación emocional en el aula: 1. La teoría del control-valor de las emociones de logro, de Pekrun; 2. El Modelo de regulación emocional de Gross; y, 3. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan.

TEORÍA DEL CONTROL-VALOR DE LAS EMOCIONES DE LOGRO

Esta teoría fue desarrollada por Reinhard Pekrun a finales de los 90's. Explica cómo dan origen las emociones en ámbitos académicos, a partir de dos valoraciones cognitivas clave: el control y el valor percibidos (Nieto et al., 2024).

El control percibido hace referencia a la idea del estudiante sobre su capacidad (dominio) para manejar una actividad de aprendizaje y obtener ciertos resultados. Por otro lado, el valor percibido indica la importancia (relevancia, utilidad, etc.) que el estudiante le asigna a la actividad a realizar y a sus resultados. Según la teoría, ambas valoraciones están vinculadas y determinarán qué emoción presentará el estudiante en situaciones de logro (D'Mello et al., 2024).

Pekrun (2024) señala que las emociones de logro aparecen cuando un estudiante se siente con o sin control sobre una actividad que perciba como importante. Si la actividad o resultado no se considera importante para el estudiante, existe la posibilidad de que no se presente una emoción intensa relacionada al logro académico ya que la relevancia es indispensable para desencadenar la respuesta emocional (D'Mello et al., 2024).

Las emociones de logro son definidas como aquellas relacionadas específicamente a situaciones con estándares de éxito o fracaso en las actividades de aprendizaje o los resultados evaluados en una competencia establecida (Nieto et al., 2024).

Nieto et al. (2024) señalan que Pekrun propone clasificar estas emociones en tres dimensiones:

A) *Valencia (positivas vs. negativas)*: Se consideran emociones positivas o agradables, el disfrute o la esperanza; emociones negativas o desagradables, la ira, la ansiedad o el aburrimiento. Las emociones positivas aparecen por evaluaciones favorables ante la situación de logro, mientras que las negativas surgen ante evaluaciones desfavorables por la misma situación.

B) *Nivel de activación (activadoras vs. desactivadoras)*: Las emociones activadoras (de alta activación) suelen alentar la activación, en contraste con emociones desactivadoras (de baja activación), que suelen disminuir o frenar la acción.

C) *Objeto o foco (actividad vs. resultado)*: Se distingue si la emoción presentada se relaciona con la actividad de aprendizaje en curso (surgen durante el proceso) o con el resultado de la actividad (están orientadas hacia el desenlace).

Pekrun (2024) considera que las emociones de logro no pueden considerarse rasgos de personalidad, sino que son específicas, de acuerdo con la materia o ámbito: un estudiante puede sentirse entusiasmado en la clase de historia, pero presentar ansiedad en el curso de matemáticas, con base en su percepción de dominio de control y valor.

EMOCIONES DE LOGRO Y LA RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Investigaciones recientes han encontrado relaciones fuertes entre las emociones experimentadas durante el proceso de aprendizaje y los resultados académicos. Estos fueron medidos con base en las calificaciones obtenidas por los estudiantes y los puntajes obtenidos en evaluaciones creadas por investigadores (Camacho-Morles et al., 2021; Roos et al., 2021 citados por D’Mello et al., 2024).

Camacho-Morles et al. (2021) realizaron un metaanálisis donde encontraron que una emoción positiva activadora correlaciona de forma positiva y significativa con el rendimiento académico ($\rho \approx 0.23$), y que emociones negativas presentan relaciones negativas significativas ($\rho \approx -0.31$ y $\rho \approx -0.22$, respectivamente).

En general, se espera que ante la presencia de las emociones agradables se pueda predecir el logro positivo, al mantener los recursos cognitivos, enfocar la atención, incrementar la motivación e incentivar el uso de estrategias de aprendizaje más flexibles. Al contrario, las emociones negativas desgastan recursos de la memoria de trabajo, desvían la atención, afectan la motivación y crean formas de procesar rígidas, lo que resulta en una relación negativa general con el logro (Pekrun et al., 2017, citados por D’Mello et al., 2024).

En el ámbito educativo universitario, la teoría control-valor nos da la oportunidad de explicar situaciones habituales en las que los estudiantes pueden experimentar diversas emociones relacionadas con lo académico, con base en su percepción de control y valor. Como ejemplo, imagina que una estudiante debe presentar un examen que considera muy importante (alto valor). Ella siente que ha estudiado poco, además de que la asignatura es complicada. Esto reduce su control percibido sobre el resultado. En este caso, la teoría señala una intensa ansiedad antes del examen, ya que la estudiante valora grandemente el éxito. Sin embargo, duda de su competencia para alcanzarlo (Pekrun, 2024).

Pekrun (2024) menciona que la ansiedad es una emoción de logro negativa activadora. Aparece frecuentemente cuando el enfoque del estudiante está orientado hacia la probabilidad de fracaso en una evaluación relevante y percibe que le falta control para evitarlo.

En este ejemplo se puede apreciar la utilidad de la teoría control-valor para identificar las emociones de los estudiantes en situaciones académicas habituales. Reconocer las situaciones que provocan emociones como la ansiedad, el orgullo o el aburrimiento permite a profesores intervenir informadamente, ajustando la complejidad de las actividades,

proporcionar retroalimentación que refuerce el desempeño del estudiante, o resaltando la importancia de los contenidos para incrementar el valor percibido (Pérez-Serrano Flores, 2021).

MODELO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

En las últimas décadas, la investigación sobre regulación emocional ha crecido rápidamente, inspirada en gran medida por la teoría que, a finales de los 90's, propuso James J. Gross, la cual ha dado un marco de referencia para entender la gestión de las emociones (Petrova y Gross, 2023). Como se mencionaba en los inicios de este capítulo, Gross (2015a) indica que la regulación emocional consiste en identificar los procesos mediante los cuales las personas señalan qué emociones sienten, cuándo las sienten y cómo las experimentan o expresan.

MODELO PROCESUAL Y SUS COMPONENTES CLAVE

Gross (2015a) propone un modelo procesual de la regulación emocional que cuenta con cinco estrategias definidas, de acuerdo con el momento en el proceso generador de la emoción, las cuales se describen a continuación:

1. *Selección de la situación*: decidir entrar o evitar ciertas situaciones anticipando su impacto emocional.
2. *Modificación de la situación*: alterar la situación de forma activa para cambiar su efecto emocional.
3. *Despliegue atencional*: dirigir la atención hacia o lejos de ciertos estímulos emocionales.
4. *Cambio cognitivo (reevaluación cognitiva)*: cambiar la forma de interpretar o pensar acerca de la situación para alterar su significado emocional.
5. *Modulación de la respuesta*: influir directamente en las respuestas emocionales una vez que la emoción ha ocurrido.

Las cuatro primeras suceden en etapas antecedentes a la respuesta emocional, mientras que la última ocurre cuando la emoción ya se ha presentado. Diversos estudios señalan que la reevaluación cognitiva es una estrategia altamente eficaz y adaptativa. Al usarla frecuen-

temente es asociada al bienestar psicológico, a una mayor resiliencia y a tener relaciones sociales más positivas, en comparación con otras estrategias (Alruwaili, 2025).

Por otro lado, en lo que respecta a la estrategia de modulación de la respuesta (supresión emocional) se puede inhibir la expresión externa de la emoción; sin embargo, no se disminuye la experiencia emocional interna y ello puede traer como consecuencia ciertos costos psicológicos y sociales. Se ha encontrado que generalmente la supresión es asociada con niveles más altos de estrés, respuestas fisiológicas de activación más intensas y menor apoyo social (Alruwaili, 2025).

En años más recientes, Gross (2015b) y otros investigadores han ampliado el marco teórico proponiendo un modelo de proceso extendido de la regulación emocional, que integra, además de las cinco estrategias originales ya mencionadas, tres fases con etapas metacognitivas adicionales que consisten en: identificar, elegir e implementar, aclarando que la regulación emocional no es un acto único, sino un proceso. Primero identificamos nuestras emociones y la necesidad de cambiarlas (o no), después seleccionamos una ruta para hacerlo y la ponemos en acción, y al final se observan las consecuencias para aprender y considerarlas en futuras decisiones.

APLICACIONES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

El entorno universitario representa un lugar con muchos desafíos emocionales, como la presión de los exámenes, las fechas de entrega, trabajos en equipo y la adaptación a los grupos académicos. A continuación, se muestra cómo los estudiantes universitarios podrían regular sus emociones en situaciones habituales del aula, utilizando las estrategias mencionadas por la teoría de Gross.

Hilliard et al. (2025) señalan que estudios sobre aprendizaje colaborativo en línea han descubierto que la ansiedad y la frustración son dos de las emociones negativas que más reportan los estudiantes durante trabajos de grupo, como resultado de falta de equilibrio en la participación o confrontación de personalidades. Es fundamental para que el trabajo áulico en equipo no se vea perjudicado, transformar o gestionar las situaciones frustrantes, en oportunidades de aprendizaje emocional (Hilliard et al., 2025).

Para afrontar la frustración en el ámbito universitario, ante un caso en el que un estudiante siente que carga con la mayor parte del trabajo y percibe un desequilibrio ya que sus compañeros no se involucran, es conveniente evitar suprimir el enojo (estrategia de modulación de la respuesta); podría resultar mejor anticipar y reestructurar la interpretación de la situación (estrategia de reevaluación cognitiva) (Alruwaili, 2025).

Alruwaili (2025) comenta que expresar las preocupaciones de una manera asertiva y gestionar el problema, son pasos clave. Los estudiantes que consiguen la contención con la comunicación resuelven de una mejor manera los conflictos y señalan climas de trabajo de mayor satisfacción.

En esta línea, ElBarazi (2025) dio evidencia, a través de un escrito clínico con estudiantes universitarios egipcios, que al implementar programas de entrenamiento en regulación emocional se reducen significativamente los niveles de ansiedad y mejora el rendimiento académico. Estos resultados exponen la necesidad de incluir intervenciones sistemáticas en habilidades socioemocionales dentro de los currículos universitarios, no únicamente para mejorar el desempeño académico, sino además para fomentar una mejor salud mental y mayor adaptabilidad en contextos complicados (ElBarazi, 2025).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Ryan y Deci (2020b) autores de la teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT), abordan la motivación del ser humano, así como bajo qué condiciones se puede ver favorecida u obstaculizada. Explican que las personas presentan cierta tendencia natural al desarrollo psicológico y el aprendizaje, pero esta predisposición solo crece bajo ciertas condiciones sociales favorecedoras: ambientes que den satisfacción a determinadas necesidades psicológicas.

En su marco conceptual acerca de la motivación, Deci y Ryan sustentan que una teoría psicológica hace referencia a lo motivacional solo si examina la energía (que generan las necesidades) y dirección (referente a los procesos del ser humano que dan significado a los estímulos internos y externos, dirigiendo la actuación hacia la consecución de la satisfacción de sus necesidades) (Stover et al., 2017). La teoría diferencia entre tres tipos de motivación: la intrínseca, la extrínseca y la amotivación, postulando que la motivación mejora a medida que las ejecuciones se tornan más autodeterminadas o autónomas (Bureau et al., 2022).

Motivación intrínseca: Peñafiel-Baque et al. (2024) señalan que hace referencia a realizar una acción o actividad por el interés y el placer inherente a ella. A éste tipo de motivación la han asociado con mejores resultados académicos a largo plazo, con profundidad cognitiva y mejor disposición para el aprendizaje (Ryan & Deci, 2020b).

Motivación extrínseca: Es lo que impulsa a la persona a ejecutar una actividad con la finalidad de conseguir una recompensa externa o evitar una consecuencia negativa. (Peñafiel-Baque et al., 2024). Una de las situaciones centrales en la motivación extrínseca es su relación de dependencia con estímulos externos; cuando la conducta está condicionada sólo por recompensas o castigos, existe la posibilidad de que, en ausencia de ellos, la conducta se debilite (Reeve, 2016).

Amotivación: Se considera la ausencia de entusiasmo, que se manifiesta en una actitud pasiva y puede verse afectada por diversos aspectos demográficos y contextuales (Banerjee & Halder, 2021). Ryan y Deci (2000 a) la definen como un estado en el que la persona carece de intención de llevar a cabo acciones. Suele acompañarse de sentimientos de falta de competencia, falta de control o de fracaso adelantado (Medellín Lozano, 2010).

Por otra parte, la teoría de la autodeterminación señala que para que se dé un desarrollo saludable en la persona se requiere apoyo de ciertas necesidades básicas (Ryan, et al., 2019). Ryan y Deci (2020b) distinguen tres necesidades fundamentales para el bienestar: autonomía, competencia y relación (vinculación/conexión social). Indican que la autonomía hace referencia a sentir que uno mismo es inicio de sus propias acciones, actuando de acuerdo con la propia voluntad y acorde con sus intereses y valores; la competencia hace alusión a que el individuo siente o se percibe como alguien que puede tener éxito y desarrollar sus propias capacidades y, finalmente, la relación (o vinculación/conexión social) se refiere a que el ser humano siente que pertenece o se siente cercano y apoyado en sus relaciones con los demás.

Por lo tanto, al tener satisfechas estas necesidades se nutre la motivación intrínseca y favorece a internalizar las motivaciones extrínsecas, llegando a una motivación autónoma y de mayor calidad. Al contrario, la frustración o privación de alguna de estas necesidades puede afectar la motivación y el bienestar del individuo (Ryan & Deci, 2020b).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Hutomo y Kurniawati (2024) señalan que, tal como dice la teoría de la autodeterminación, en cuanto a las necesidades psicológicas, un entorno educativo que favorece la autonomía, la competencia y la relación, conduce a tener estudiantes más motivados y autorregulados.

Se realizó un metaanálisis a más de 144 estudios y más de 79.000 estudiantes y confirmó que el hecho de que el profesor apoye la autonomía del alumnado es un factor importante en la predicción positiva de la satisfacción de sus necesidades y motivación; más incluso que el soporte que reciben de sus padres (Bureau et al., 2022).

Si bien la autonomía es de suma importancia, Ryan y Deci (2020b) indican que también lo es brindar una estructura que les dé la oportunidad a los estudiantes de experimentar su competencia. Esto se podría hacer estableciendo objetivos claros, proponiendo retos adecuados, brindando una retroalimentación constructiva y reconocerles los avances obtenidos.

Y en cuanto a la necesidad de relación, Peñafiel-Baque et al. (2024) consideran que fomentar un sentido de pertenencia en el aula es muy importante, ya que los estudiantes necesitan sentir cercanía y empatía de sus profesores y compañeros para tener un ambiente propicio de trabajo que contribuya a satisfacer esta necesidad.

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar que con la implementación de un estilo de enseñanza que se base en la teoría de la autodeterminación sería posible sustituir la motivación basada principalmente en control externo por una motivación basada en el significado y apoyo. Esto puede requerir un cambio de mentalidad de los profesores (Peñafiel-Baque et al., 2024).

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, se puede decir que la regulación emocional en estudiantes universitarios se considera un factor primordial para el éxito académico y el bienestar. Diferentes perspectivas teóricas recientes han demostrado su trascendencia en el ámbito de la educación superior. La teoría control-valor de las emociones de logro, de Pekrun, provee un marco explicativo sobre cómo las emociones académicas, derivadas de las percepciones de los alumnos de control y valor, impactan significativamente en la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes (Pekrun et al., 2023; Stockinger et al., 2025).

Desde esta perspectiva, las emociones positivas, como el disfrute y el orgullo, favorecen el aprendizaje profundo; mientras que las emociones negativas, como el aburrimiento o la desesperanza, lo obstaculizan.

Por su parte, el modelo procesual de regulación emocional, de Gross, ha sido relevante para entender las estrategias que los estudiantes suelen usar para gestionar sus emociones, como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Algunos estudios han demostrado que, al aplicar estas estrategias, se puede relacionar con una mejor adaptación emocional, mayor persistencia académica y menores niveles de ansiedad (Gross, 2023; ElBarazi et al., 2025). Conocer y aplicar dichas estrategias, no solo redundará en la mejora de la estabilidad emocional del alumnado, sino que facilitará las demandas académicas con un enfoque más flexible y eficaz.

Finalmente, la teoría de la autodeterminación, de Deci y Ryan, hace énfasis en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, necesarias para promover la motivación, la cual tiene relación con un mayor involucramiento académico, superación del fracaso y bienestar psicológico (Neufeld et al., 2020; Yu & Levesque-Bristol, 2020). Integrar ambientes de aprendizaje que fomenten estas necesidades ha demostrado ser un componente para el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes.

En conjunto, la aportación que ofrecen estas tres teorías se podría considerar una base sólida para la comprensión y la promoción de la regulación emocional como un proceso que fortalece la práctica educativa. Al proponer intervenciones educativas fundamentadas en dichos marcos teóricos, las instituciones de educación superior podrían favorecer el rendimiento académico, el desarrollo integral y la salud mental de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Aldao, A., & Plate, A. J. (2018). Coping and emotion regulation. En S. C. Hayes & S. G. Hofmann (eds.), *Process-based CBT. The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy* (pp. 261-272). Context Press.
- Alruwaili, R. F. (2025). Emotion regulation strategies among Saudi university students: exploring cognitive reappraisal and expressive suppression. *Cogent Education*, 12(1), 2574728. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2574728>

- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- D'Mello, S. K., Moulder, R. G., & Jensen, E. (2024). Momentary measures of emotions during technology-enhanced learning prospectively predict standardized test scores in two large samples. *Learning and Instruction*, 90, 101872. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101872>
- ElBarazi, A. S. (2025). The effect of emotion regulation training on anxiety in college students in Egypt (Randomized control trial). *Journal of Public Health Research*, 14(2), 22799036251347030. <https://doi.org/10.1177/22799036251347030>
- Enguítanos, D., Aroztegui, J., Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I., & Fernández, J. (2023). Academic emotions and regulation strategies: Interaction with higher education dropout ideation. *Education Sciences*, 13(11), 1152. <https://doi.org/10.3390/educsci13111152>
- Espinoza, K. L. L. (2023). El papel de las emociones en el aprendizaje: una mirada desde la perspectiva teórica. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 799-810. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5877/html>
- Gross, J. J. (2015a). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (2015b). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological inquiry*, 26(1), 130-137.
- Gross, J. J. (2023). Emotion Regulation: Past, Present, Future. En R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds.), *Noba textbook series: Psychology*. Página web oficial de Noba.
- Hilliard, J., Kear, K., Donelan, H., Wong, P., & Heaney, C. (2025). Supporting students' emotion awareness and regulation during an online group project. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(2). <https://doi.org/10.65043/eurodl.163>
- Hutomo, B. A., & Kurniawati, F. (2024). Importance of basic psychological needs satisfaction in higher education: a systematic literature review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 9(1), 233-246. <https://doi.org/10.31316/gcouns.v9i1.6326>
- Medellín Lozano, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Ccolombiana de Psicología*, 13(2), 57-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a06.pdf>

- Neufeld, A., Mossière, A., & Malin, G. (2020). Basic psychological needs, more than mindfulness and resilience, relate to medical student stress: A case for shifting the focus of wellness curricula. *Medical Teacher*, 42(12), 1401–1412. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1813876>
- Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., & Gómez-Iñiguez, C. (2024). Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 47-56.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). El impacto del estrés en los estudiantes de secundaria y educación superior. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educ Psychol Rev*, 36, 83 . <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & Thomas, K. (2023). Emotions in Education. En R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., Vol. 6, pp. 149–161). Elsevier.
- Peñafiel-Baque, M. E., Sarango-Chillo, M. V., Espinoza-Pauta, K. M., & del Pilar Vera-Tigrero, M. (2024). La influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 2(4), 43-57.
- Pérez-Serrano Flores, V. (2021, 24 de febrero). *¿Cómo diseñar emociones para la educación virtual?* Página web oficial de la Asociación Mexicana de Investigación y Desarrollo en Educación (AMIDI). <https://www.amidi.org/emociones-educacion-virtual/>
- Petrova, K., & Gross, J. J. (2023). The future of emotion regulation research: Broadening our field of view. *Affective Science*, 4(4), 609-616. <https://doi.org/10.1007/s42761-023-00222-0>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En W. Liu, J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020b). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89–110). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6>

- Sharabi, Y., & Roth, G. (2025). Emotion regulation styles and the tendency to learn from academic failures. *British Journal of Educational Psychology*, 95(1), 162-179. <https://doi.org/10.1111/bjep.12696>
- Stockinger, K., Dresel, M., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2025). Strategies for regulating achievement emotions: Conceptualization and relations with university students' emotions, well-being, and health. *Learning and Instruction*, 98, 102089. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102089>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 105-115. <https://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/332/187>
- Uppal, C. (2024). The Role of Emotional Regulation in Academic Performance and Relationship Satisfaction among Young Adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2(11), 171-191. <https://psychopediajournals.com/index.php/ijiap/article/view/601>
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101857. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101857>

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

ISBN: 978-968-9724-11-7



9 789689 724117

Trans[®]
digital
editorial