

# Autoeficacia Emocional y su Correlación con el Rendimiento Académico mediado por el Aprendizaje Autorregulado en el Bachillerato a Distancia

## Emotional Self-Efficacy and Its Correlation with Academic Performance Mediated by Self-Regulated Learning in Distance High School

Mayra Josselin Saquicela Coronel<sup>1</sup>, Manuel Mesías Imbaquingo Camuendo<sup>2</sup>, Hernán Rodrigo Usiña Tulcanaza<sup>3</sup>, Franklin Esteban Guancha Rojas<sup>4</sup> y Gloria Patricia Ponce Guadir<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Investigador Independiente, josselinsaquicela@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-3368-497X>, Ecuador

<sup>2</sup>Unidad Educativa Ciudad de Ibarra, manuel.imbaquingo@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0004-4065-1884>, Ecuador

<sup>3</sup>Unidad Educativa Ciudad de Ibarra, hernan.usina@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0009-0100-6934>, Ecuador

<sup>4</sup>Unidad Educativa Rumipamba, franklin.guancha@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0008-4229-5368>, Ecuador

<sup>5</sup>Unidad Educativa Ciudad de Ibarra, gloriap.ponce@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0003-6843-8033>, Ecuador

---

### Información del Artículo

#### *Trazabilidad:*

Recibido 02-01-2026

Revisado 03-01-2026

Aceptado 15-02-2026

---

#### *Palabras Clave:*

Autoeficacia emocional  
Aprendizaje autorregulado  
Rendimiento académico  
Bachillerato a distancia

---

#### *Keywords:*

Emotional self-efficacy  
Self-regulated learning  
Academic performance  
Distance learning high school

---

### RESUMEN

Este estudio aborda el tema de la baja productividad y la deserción en el bachillerato a distancia, en el que la falta de presencialidad exige una alta autonomía por parte del alumno. Se utilizó un método correlacional, cuantitativo y no experimental para determinar la relación entre el rendimiento académico, la autoeficacia emocional y el aprendizaje autorregulado en una muestra de 93 alumnos. Se utilizó el cuestionario CAAEV, que tenía una fiabilidad de  $\alpha = 0,925$ . Los hallazgos indican una correlación de Spearman muy fuerte y positiva ( $r_s > ,990$ ) entre todas las variables, con la autoeficacia emocional como el principal predictor del éxito cognitivo. Aunque se hallaron deficiencias en la planificación inicial (27,96% bajo), los alumnos demostraron un alto control de la voluntad (50,55% alto) y una persistencia académica resiliente (52,70% alta). Se concluye que la gestión del esfuerzo y la estabilidad emocional son los factores esenciales para seguir en el modo virtual. Estos resultados son importantes para las instituciones que buscan reducir la deserción escolar mediante el fortalecimiento de habilidades estratégicas y socioemocionales.

### ABSTRACT

This study addresses the issue of low productivity and dropout rates in distance learning high school programs, where the lack of in-person instruction demands a high degree of student autonomy. A correlational, quantitative, and non-experimental method was used to determine the relationship between academic performance, emotional self-efficacy, and self-regulated learning in a sample of 93 students. The CAAEV questionnaire, with a reliability of  $\alpha = 0.925$ , was used. The findings indicate a very strong and positive Spearman correlation ( $r_s > .990$ ) among all variables, with emotional self-efficacy being the main predictor of cognitive success. Although deficiencies were found in initial planning (27.96% low), students demonstrated high willpower (50.55% high) and resilient academic persistence (52.70% high). It is concluded that effort management and emotional stability are essential factors for success in the online learning environment. These results are important for institutions seeking to reduce school dropout rates by strengthening strategic and socio-emotional skills.

## INTRODUCCIÓN

La educación a distancia en el nivel de bachillerato dejó de ser una modalidad emergente para transformarse en un soporte fundamental para la democratización educativa a escala global; sin embargo, con grandes retos relacionados con la deserción y la falta de presencia física. La teoría cognitivo-social de Albert Bandura sostiene que la autoeficacia es el factor más importante en el comportamiento humano, ya que influye directamente en cómo las personas se sienten, piensan y se motivan frente a retos académicos complejos en entornos virtuales (Bandura & Ryckman, 2020). En esta situación, la autoeficacia emocional hace referencia a la certeza que tiene el alumno de ser capaz de manejar sus emociones internas, lo cual contribuye a disminuir tanto la carga cognitiva como la sensación de aislamiento (Ames & Wang, 2021). Investigaciones recientes señalan que una sólida autoeficacia emocional prefigura una resistencia más alta frente a los fracasos de conectividad y el estrés tecnológico, situaciones comunes en la educación secundaria a distancia (Dettmers & Kleickmann, 2024). La gestión de estas aptitudes emocionales posibilita que el alumno no solo obtenga información, sino también que conserve un camino académico pese a las variaciones en su vida personal (Heirweg et al., 2022). Por lo tanto, gestionar la frustración es un indicador del éxito en contextos de mediación docente asíncrona y baja frecuencia.

El Aprendizaje Autorregulado (SRL) es el mecanismo por el cual estas convicciones de autoeficacia se transforman en resultados concretos. El SRL es un constructo que integra procedimientos metacognitivos, motivacionales y conductuales en un ciclo. De acuerdo con el modelo de Zimmerman, la autorregulación no es una habilidad natural, sino un proceso que incluye etapas de planificación, monitoreo volitivo y autorreflexión. Estos son elementos fundamentales para el aprendizaje autónomo (Zimmerman & Schunk, 2021). En el bachillerato virtual, la habilidad de prever y planear ayuda a los alumnos a establecer metas que sean realizables y organizar su tiempo, combatiendo así la procrastinación (Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz, 2020). Los alumnos que tienen un alto grado de autorregulación, según investigaciones previas (Kizilcec y Saltarelli, 2020), son capaces de ignorar más fácilmente los distractores digitales al estudiar. No obstante, este control voluntario depende de la estabilidad emocional previa, lo que genera una relación de dependencia en la cual la emoción guía el desempeño cognitivo (Panadero, 2023).

Según la literatura científica más reciente, en el desempeño académico de los ambientes virtuales tiene un alto grado de mediación la interacción que existe entre la competencia percibida y la utilización estratégica de las herramientas digitales (Pintrich & Zusho, 2022). La autoeficacia emocional tiene un impacto en la disminución de la ansiedad frente a los exámenes y en el hecho de que se busque ayuda proactivamente, empleando foros de discusión (Richardson & Abraham, 2022). Los alumnos con niveles elevados de regulación de emociones negativas tienen más persistencia frente a materiales que son muy complejos desde el punto de vista técnico o científico (Wigfield & Gladstone, 2020). Por otro lado, si no se sabe controlar el desaliento que sigue a una mala nota, se generan ciclos de desmotivación que afectan la planificación del módulo siguiente (Boekaerts, 2021). En este contexto, el aprendizaje autorregulado funciona como un escudo psicológico que protege el desempeño académico de las interferencias emocionales externas (Schunk y Greene, 2023).

Según Moore (2020), la "distancia transaccional" es un componente fundamental del bachillerato a distancia, y exige al alumno una autonomía volitiva para suplir la falta de supervisión en persona. Los alumnos con un rendimiento académico elevado se caracterizan por la supervisión del avance y el control volitivo, a diferencia de aquellos que están en riesgo de abandonar sus estudios (Usher & Schunk, 2022). La capacidad de determinar si los métodos de estudio empleados son eficaces posibilita realizar ajustes en tiempo real, una habilidad autorreguladora relacionada con el dominio de competencias cognitivas (Dweck & Yeager, 2021). La capacidad de expresarse a sí mismo con emociones positivas contribuye a crear un entorno de estudio personal gratificante y a reducir la fatiga mental por pantallas (Fredrickson, 2021). Según investigaciones longitudinales, la gestión de las emociones para manejar la incertidumbre en los entornos virtuales y la presencia de metas claras son factores que contribuyen a que los estudiantes sean persistentes académicamente (Linnenbrink-Garcia et al., 2023). La actuación académica varía y queda expuesta a factores externos sin estos mecanismos de control.

El rendimiento académico en la actualidad debe ser visto como un constructo de múltiples dimensiones, que abarca tanto el promedio numérico como la profundidad del dominio competencial (Hattie, 2023). Según Pekrun (2020), en el bachillerato a distancia, la autopercepción de logro es un predictor tan relevante como la calificación para definir la intención de permanecer. Cuando el alumno emplea estrategias de procesamiento profundo, que son producto de una planificación meticulosa y una gran confianza a nivel emocional, se potencia el aspecto cognitivo del logro (Ryan & Deci, 2020). Por otro lado, la constancia y la estabilidad son el compromiso volitivo que predomina sobre las demandas laborales o familiares que rodean al estudiante a distancia (Chen & Wu, 2022). Los estudios realizados en entornos de aprendizaje virtual de secundaria indican que la auto-regulación es el mejor indicador de la calificación final, incluso más que la inteligencia lógico-matemática (Muenks et al., 2021). En este contexto académico, las

instituciones deben incorporar el soporte emocional y la capacitación en habilidades de estudio como componentes para mejorar sus indicadores de éxito.

El uso de tecnologías en la educación a distancia no solo requiere habilidades tecnológicas, sino también una mentalidad de aprendizaje continuo (Seligman, 2021). La autoeficacia emocional actúa como un filtro a través del cual el estudiante percibe la plataforma virtual, ya sea como una herramienta de dominio o como una barrera infranqueable (Duckworth & Gross, 2022). El aprendizaje autorregulado permite que el alumno se desplace a través del exceso de información en la red sin apartarse de sus metas curriculares (Vohs & Baumeister, 2023). La fase de autorreflexión es fundamental en este proceso, pues asiste al alumno en la identificación de sus éxitos y el control de sus expectativas emocionales frente a situaciones nuevas (Gross, 2020). El vínculo entre estas variables supone que el diseño instruccional debe tener flexibilidad para permitir la autonomía, pero también debe estar estructurado para respaldar la autorregulación (Kim & Hodges, 2022). En última instancia, la superación de los desafíos virtuales es un proceso integral en el que se requiere la sincronización de la mente y la emoción para alcanzar el éxito académico en el bachillerato a distancia.

Según Diener et al. (2021), la comunidad científica ya ha llegado a un acuerdo sobre la necesidad de modelos pedagógicos que coloquen el bienestar subjetivo del alumno como el motor del aprendizaje. La autoeficacia emocional es una habilidad que se puede desarrollar y no es un rasgo inmutable, el cual puede fortalecerse con la ayuda de tutoriales y comentarios positivos (Høigaard et al., 2020). El aprendizaje autorregulado, en cuanto a proceso, requiere de espacios de práctica donde el alumno pueda experimentar con diferentes estrategias de planificación sin miedo a fracasar inmediatamente (Dent & Koenka, 2021). Investigaciones publicadas en revistas de gran impacto indican que, en las poblaciones de estudiantes que son vulnerables desde el punto de vista socioeconómico, la mediación de la autorregulación resulta especialmente eficaz (Greene et al., 2020). En estas circunstancias, el manejo de las emociones es la herramienta principal para seguir adelante con los estudios a pesar de las adversidades del entorno. Por lo tanto, el estudio de la tríada autorregulación-autoeficacia-desempeño no tiene solo una relevancia teórica, sino que también tiene consecuencias prácticas para las políticas de permanencia escolar en ambientes virtuales. De igual manera Corno (2021), la dimensión volitiva del aprendizaje a distancia implica un esfuerzo consciente por preservar la intención de aprender, frente a las distracciones tanto del hogar como del mundo virtual. Si el alumno tiene una alta autoeficacia para controlar emociones negativas, como el aburrimiento o la soledad, que son habituales en la enseñanza virtual (Goetz et al., 2020), este control es más efectivo. La supervisión constante de las metas académicas posibilita determinar cuándo es necesario aumentar el esfuerzo o cambiar la táctica de aprendizaje (Winne, 2021). Los alumnos que integran la autorregulación en su rutina cotidiana experimentan menos agobio y mayor satisfacción con su rendimiento (Beishuizen & Steffens, 2022). Por lo tanto, la perseverancia en el ámbito académico es un éxito de la voluntad que se basa en una fuerza emocional que posibilita sostener la meta final a pesar de las dificultades (Wolters & Brady, 2023).

En última instancia, el éxito en términos académicos en el bachillerato a distancia no se evaluará por la cantidad de materias aprobadas, sino también por la calidad de las estrategias de aprendizaje obtenidas (Järvenoja et al., 2020). La confianza para explorar nuevas formas de aprender y solucionar problemas en línea se ve respaldada por la autoeficacia emocional (Hadwin et al., 2022). El aprendizaje autorregulado organiza este anhelo creativo en un proceso disciplinado que lleva al éxito cognitivo (Perry et al., 2023). Cuando los alumnos sienten que tienen dominio sobre sus procesos mentales y sus emociones, se garantiza la continuidad en el sistema escolar (Zepeda et al., 2021). Así, la investigación en este ámbito debe seguir aportando pruebas empíricas con el objetivo de optimizar los sistemas de soporte virtual, centrándose en el individuo que aprende detrás de la pantalla. La nueva frontera de la innovación en la educación remota del siglo XXI es el entrelazamiento de la autonomía en el aprendizaje y la gestión emocional. El estudio examina el concepto de aprendizaje en el bachillerato a distancia dentro de este marco teórico-evidencial. Las metas que se pretenden alcanzar son establecer la relación entre la autoeficacia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato a distancia; además, determinar si la regulación de emociones negativas y la persistencia percibida tienen una predicción significativa sobre la permanencia en esta modalidad. Por último, identificar cuál es el papel mediador del aprendizaje autorregulado (planificación y control volitivo) en la conexión entre manejo afectivo y éxito académico.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se sitúa dentro del paradigma positivista, que sostiene que la realidad puede ser medida y explicada mediante la observación de hechos y sus conexiones lógicas, rehusando las proposiciones a priori. En consecuencia, se adoptó un enfoque cuantitativo, que significa reunir datos y analizar estadísticamente para comprobar las hipótesis sobre la conexión entre la afectividad y el aprendizaje. El diseño se considera correlacional y transversal, pues busca determinar conexiones relevantes entre las variables en un único

instante temporal, sin suponer vínculos de causa-efecto. Este diseño fue escogido porque posibilita prever los valores de la variable Rendimiento Académico a partir de otra como la autorregulación, lo que brinda evidencia empírica al modelo propuesto.

Los estudiantes inscritos en la modalidad de Bachillerato a Distancia son los que constituyen la población de estudio. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 93 participantes para este informe, con criterios de inclusión que aseguraran la uniformidad en el contexto de aprendizaje virtual y en el nivel educativo. De acuerdo con Heirweg et al. (2022), para evitar la variación no deseada en los estudios de educación a distancia, es fundamental que los participantes tengan antecedentes parecidos en el área de estudio. El grupo de muestra está compuesto por individuos que constantemente interactúan con plataformas educativas, lo cual garantiza que sus respuestas sobre autoeficacia emocional sean pertinentes en relación con el contexto tecnológico investigado.

Con el objetivo de recopilar datos sistemáticamente acerca del impacto de los estados afectivos en los procesos cognitivos virtuales, se utilizó la encuesta estructurada como técnica principal para este estudio. Se trata de un método autodirigido de investigación empírica que utiliza un cuestionario estandarizado para recopilar las valoraciones subjetivas de los participantes (Landaluce, 2024). El Cuestionario de Autoeficacia y Autorregulación en Ambientes Virtuales (CAA EV), que consta de 30 ítems distribuidos en seis dimensiones, fue la herramienta utilizada. Se empleó una escala Likert de cinco puntos para la recolección de datos, que facilita la medición cuantitativa de las opiniones graduadas de los alumnos y el análisis estadístico de las variables (Méndez et al., 2021).

El análisis utiliza el método hipotético-deductivo, que consiste en someter a prueba hipótesis derivadas de la teoría de Bandura y Zimmerman mediante estadísticas rigurosas. En primer lugar, se comprueba la consistencia interna para garantizar la fiabilidad del instrumento, con la expectativa de que el Alfa de Cronbach sea mayor a 0.80. Después, se utilizan métodos descriptivos e inferenciales para establecer las conexiones entre los ítems. Según Panadero (2023), se realizarán análisis de correlación para determinar la importancia de la variable mediadora del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico. La investigación se lleva a cabo bajo rigurosos criterios éticos. La participación fue completamente voluntaria y se garantizó el anonimato mediante la eliminación de las identificaciones de los datos obtenidos.

Se empleó un proceso de consentimiento informado en el que se les notificó que la encuesta tenía propósitos académicos y sistémicos. Asimismo, la encuesta se realizó de forma que no afectara las actividades académicas cotidianas de los alumnos, manteniendo su autonomía y bienestar emocional en el ambiente virtual (Zimmerman & Schunk, 2021). El estudio, a pesar de seguir un método riguroso, no está libre de las limitaciones inherentes a los autoinformes, como el sesgo de deseabilidad social, que hace que el estudiante sobrevalore su autorregulación comparada con su comportamiento real. Asimismo, dado que se trata de un diseño correlacional, los hallazgos indican asociaciones, pero no demuestran que la autoeficacia emocional tenga un impacto directo en el desempeño académico. En última instancia, el diseño transversal del estudio no posibilita examinar la evolución de estas variables a lo largo del año escolar; por tanto, sería apropiado llevar a cabo investigaciones longitudinales en el futuro (Richardson & Abraham, 2022).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La fase empírica para verificar la relación de dependencia entre las competencias socioafectivas y el éxito académico en entornos virtuales es analizar los datos obtenidos a través del instrumento CAA EV. La educación a distancia requiere un sobreesfuerzo psicológico debido a la "distancia transaccional", en la que el alumno tiene que reemplazar la falta de control presencial con una estructura interna de autogestión. En este marco, la información presentada en las tablas y gráficos subsiguientes no es simplemente numérica; representa evidencias del empoderamiento y la autonomía de los estudiantes.

**Tabla 1:** Análisis de confiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,925	30

Se determinó la consistencia interna del Cuestionario de Autoeficacia y Autorregulación en Ambientes Virtuales (CAA EV) antes de examinar las variables, un procedimiento que comienza con la verificación de la fiabilidad de la herramienta. La Tabla 1 presenta un Alfa de Cronbach de 0,925 para los 30 ítems, lo que evidencia una consistencia interna muy buena. Este valor garantiza que las medidas de la Fase de Planificación, Persistencia y Regulación de Emociones Negativas sean correctas. Este valor indica una confiabilidad muy buena, considerablemente más alta que el 0.80 sugerido en el diseño original, lo que demuestra la precisión del instrumento para medir los constructos en la población de 93 alumnos analizada.

Tabla 2: Análisis descriptivo por cada variable y sus dimensiones

Variable	Dimensión		Recuento	% del N	Total
Autoeficacia Emocional	Regulación de Emociones Negativas	Nivel Bajo	28	30,10	100 %
		Nivel Medio	26	27,96	
		Nivel Alto	39	41,94	
	Expresión de Emociones Positivas	Nivel Bajo	18	19,35	100%
		Nivel Medio	28	30,10	
		Nivel Alto	47	50,55	
Aprendizaje Autorregulado	Fase de Planificación y Forethought	Nivel Bajo	26	27,96	100%
		Nivel Medio	28	30,10	
		Nivel Alto	39	41,94	
	Control Volitivo y Monitoreo	Nivel Bajo	18	19,35	100%
		Nivel Medio	28	30,10	
		Nivel Alto	47	50,55	
Rendimiento Académico	Logro Cognitivo	Nivel Bajo	28	30,10	100 %
		Nivel Medio	26	27,96	
		Nivel Alto	39	41,94	
	Persistencia y Permanencia	Nivel Bajo	28	30,10	100 %
		Nivel Medio	16	17,20	
		Nivel Alto	49	52,70	

Examinar la Tabla 2 permite conocer cómo es la situación actual de los 93 alumnos de bachillerato a distancia en lo que respecta a las tres variables esenciales del estudio. Los datos indican que el estudiante tiene un perfil caracterizado por grandes fortalezas en el ámbito volitivo y en el emocional positivo, pero carece de habilidades para manejar estados emocionales negativos o procesos iniciales de planificación. La expresión de emociones positivas es una de las dimensiones más fuertes en la variable de autoeficacia emocional, con el 50,55 % de los alumnos posicionándose en un nivel alto. Esto muestra que la mitad de los encuestados confía en su habilidad para mantenerse motivado y entusiasta frente a desafíos virtuales, aunque tienen dificultades con la regulación de emociones negativas, con un 30.10% de ellos en nivel bajo. Esto señala que cerca de un tercio de los alumnos no consiguen mantener la serenidad ante contratiempos tecnológicos o frustraciones en el ámbito académico, lo cual podría amenazar su permanencia en el sistema. En la variable de Aprendizaje autorregulado, en cambio, los alumnos son más eficientes al ejecutar que al preparar, ya que alcanzan un 50,55% en el nivel alto de las dimensiones Control volitivo y Monitoreo. En las fases de planificación y previsión, los niveles altos son más bajos (41.94%) que, en la etapa de realizar tareas difíciles, donde los estudiantes son capaces de ignorar las distracciones y mantener el esfuerzo; y los niveles bajos son aún más bajos (27.96%). La organización previa presenta un error, como por ejemplo dividir tareas y establecer objetivos antes de estudiar. El 30,10% de los alumnos califica su nivel como bajo en la dimensión de Logro Cognitivo; por lo tanto, la variable "Rendimiento Académico" se origina a partir de procesos emocionales y autorreguladores. Esta cifra se relaciona con el escaso control de las emociones negativas, lo que corrobora que la falta de control sobre el desaliento tiene un impacto en la seguridad para aprobar los exámenes y dominar las competencias. La dimensión más exitosa de toda la investigación es Persistencia y Permanencia, con un porcentaje alto del 52,70 %. La mayoría de los alumnos, a pesar del estrés o los problemas de planificación, tiene la intención de no abandonar sus estudios y terminar sus módulos, sin importar lo difíciles que sean.

La tabla revela una coherencia estadística básica, en virtud de que la autoeficacia y la autorregulación están relacionadas con la persistencia en el ámbito académico. El "alumno resiliente" de este bachillerato es aquel que, a pesar de fracasar en la planificación o sentirse agobiado con la técnica, posee la determinación necesaria para no rendirse. No obstante, la necesidad de fortalecer proyectos de soporte socioemocional para asegurar que la perseverancia no se convierta en agotamiento queda demostrada por el predominio de niveles bajos en regulación emocional y éxito cognitivo.

**Tabla 3:** Análisis de normalidad de cada Variable

Variables	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia Emocional	,204	93	,000
Aprendizaje Autorregulado	,193	93	,000
Rendimiento Académico	,206	93	,000

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov se presentan en la Tabla 3, que fue seleccionada porque el número de sujetos es superior a 50 (N = 93). Es esencial esta prueba para determinar si los datos continúan con una distribución normal o, en caso contrario, no paramétrica. Las tres variables fundamentales, que son la autoeficacia emocional, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, presentan un nivel de significación (Sig.) de 0.000. La hipótesis nula de normalidad es rechazada porque el valor de significancia es inferior a 0.05. Esto significa que los datos de la muestra no siguen una distribución en campana o simétrica. Este resultado respalda el empleo del método hipotético-deductivo mediante la utilización de pruebas estadísticas no paramétricas. En términos de esta investigación, "falta de normalidad" se refiere a que las notas Likert de los alumnos no están repartidas equitativamente, sino que se aglutinan en determinados niveles.

Cuando se comprueba que las variables no presentan una distribución normal, se puede emplear el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman en la investigación. Este coeficiente es el más eficaz para analizar la correlación entre variables que son medidas en una escala ordinal (como la escala de 1 a 5 del CAAEV) cuando no se presenta normalidad. Este descubrimiento se adecúa a la realidad del bachillerato a distancia, dado que los estudiantes no tienen un comportamiento "promedio" o habitual; por el contrario, sus habilidades autorreguladoras y de autoeficacia tienden hacia el éxito o hacia el peligro de deserción.

**Tabla 4:** Análisis correlacional entre las variables

Correlaciones						
				Autoeficacia Emocional	Aprendizaje Autorregulado	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Autoeficacia Emocional	Coeficiente de correlación	de	1,000	,995**	,999**
		Sig. (bilateral)		.	,000	,000
		N		93	93	93
	Aprendizaje Autorregulado	Coeficiente de correlación	de	,995**	1,000	,993**
		Sig. (bilateral)		,000	.	,000
		N		93	93	93
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	de	,999**	,993**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	,000	.
		N		93	93	93

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 4, Matriz de correlaciones entre variables, es el núcleo del alcance correlacional de este estudio. A continuación, se expone cómo estos datos son analizados en el marco del bachillerato a distancia y cómo los principios metodológicos empleados intervienen. Como la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que los datos no tienen una distribución normal (Sig. =,000), se empleó el coeficiente no paramétrico Rho de Spearman. Esta revisión examina la conexión entre el desempeño, la autorregulación y la autoeficacia sin determinar una relación de causa y efecto. La relación entre la autoeficacia emocional y el rendimiento en los estudios es prácticamente perfecta y significativa al 0,01. Esto revela que la capacidad del alumno para manejar su frustración, ansiedad y motivación está vinculada con su éxito académico percibido. Esto significa que, en el entorno digital, un alumno que se considere capaz de manejar dificultades tecnológicas tiene una alta probabilidad de reportar un rendimiento cognitivo elevado y persistente.

Se puede ver que la regulación emocional es el combustible de los procesos entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia emocional. Los estudiantes que tienen fe en su habilidad para motivarse a aprender son los que consiguen realizar la planificación, delimitando horarios y repartiendo las tareas difíciles. En última instancia, el impacto del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico muestra que la implementación de estrategias de monitoreo y control volitivo (como ignorar las distracciones y supervisar el avance) se traduce en un rendimiento que cumple con las expectativas

individuales del estudiante. La aplicación del método hipotético-deductivo para corroborar las hipótesis iniciales de que la estabilidad emocional y la capacidad de autogestión son los elementos que respaldan la continuidad en el sistema educativo a distancia cuenta con el apoyo de la magnitud de estas correlaciones (todas ellas por encima de ,990). La tabla 4 muestra que las variables no están aisladas en una muestra de 93 alumnos. Se justifica aquí matemáticamente el alto nivel de persistencia y permanencia que se observa en el análisis descriptivo: un sistema de autorregulación muy eficaz y una autopercepción elevada de competencia emocional protegen la intención de terminar el bachillerato sin abandonar.

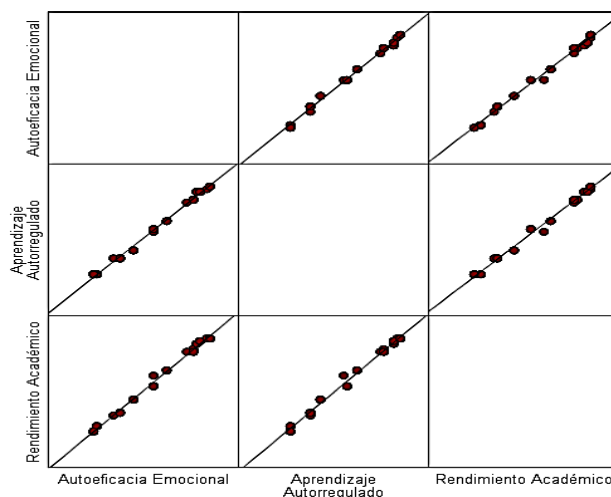


Fig. 1. Gráfico de correlación entre las variables

La Figura 1, que muestra gráficamente los resultados de esta investigación, es el resultado final del estudio. Esta matriz de dispersión ilustra de forma gráfica los valores del coeficiente Rho de Spearman, demostrando cómo se conectan el aprendizaje autorregulado, la autoeficacia emocional y el desempeño académico en la educación a distancia de bachillerato. La imagen muestra gráficos de dispersión en los que los puntos de datos se alinean casi de modo perfecto con las líneas de tendencia ascendente.

Esta representación gráfica confirma que existe una correlación directamente proporcional entre todas las variables, como lo muestra la dispersión de los puntos en una línea recta diagonal hacia la derecha. Por ejemplo, en los cuadrantes donde se cruzan la Autorregulación del Aprendizaje y la Autoeficacia Emocional, el estudiante puede supervisar y planificar su estudio con mayor eficacia a medida que va confiando en su capacidad de manejar sus emociones (como la frustración o el entusiasmo). Asimismo, el método cuantitativo y el diseño correlacional de la investigación son validados por la figura a través de elementos visuales. La Tabla 4 muestra coeficientes de correlación extremadamente altos ( $r_s > 0.990$ ), lo cual, sumado a que los puntos están muy cerca de la línea, indica que el error de predicción entre estas variables es bastante bajo en este grupo de 93 alumnos. La misma figura de "escalera" perfecta se puede apreciar en los gráficos inferiores, en los que el Rendimiento Académico se cruza con las otras dos variables. Lo que significa que la autopercepción de éxito -la sensación de estar seguro de aprobar y con ganas de no abandonar- no es un elemento independiente, sino que se encuentra "encadenado" en términos visuales a la madurez estratégica y emocional del alumno.

Esta figura es la prueba gráfica de que la autoeficacia emocional no es un estado de ánimo, sino más bien la base para cultivar la disciplina del aprendizaje autorregulado en el bachillerato a distancia. Es posible notar en el gráfico que no existen valores atípicos (puntos lejanos de la línea), lo que señala que es casi imposible conseguir un buen desempeño académico en este entorno educativo sin una gestión emocional y una planificación previas. En resumen, la Figura 1 demuestra que los objetivos se cumplen a través del método hipotético-deductivo, al evidenciar que el sistema de variables analizadas es un sistema cerrado y coherente para el rendimiento académico en educación a distancia.

## CONCLUSIÓN

La investigación demuestra que el desempeño académico en el bachillerato a distancia no depende de las capacidades cognitivas del alumno, sino de una estructura psicológica cuya base es la autoeficacia emocional. El análisis estadístico evidenció una correlación de Spearman casi perfecta ( $r_s = 0.999$ ) entre la productividad académica y la inteligencia emocional. Esto nos señala que, en las modalidades virtuales donde la soledad predomina en el aprendizaje, es la capacidad del alumno para mantenerse sereno frente a

dificultades tecnológicas y para auto-motivarse lo que determina su nota final. Esta idea cuenta con el respaldo de los datos descriptivos, pues el 50,55 % de los alumnos que tienen emociones positivas altas pertenece a los grupos más productivos. Por lo tanto, la autoeficacia emocional se transforma en un primer filtro: si no existe una percepción de competencia emocional, los procesos de aprendizaje se estancan debido a la frustración. Esto respalda el optimismo de esta investigación al hallar una ley de asociación fuerte y cuantificable entre el bienestar emocional y la eficiencia en la educación a distancia.

Se identifica el aprendizaje autorregulado como el vínculo estratégico que transforma la motivación afectiva en resultados tangibles de permanencia estudiantil. La investigación mostró que, aunque existen deficiencias en la planificación (27,96% bajo), los alumnos contrarrestan con un fuerte control de voluntad y supervisión, en el cual el 50,55% consigue ignorar distracciones y perseverar en tareas difíciles. Esta capacidad operativa está vinculada con la persistencia y permanencia, que alcanzó el porcentaje de éxito más elevado con un 52.70%. La relación de  $r_s = 0.993$  entre el rendimiento y la autorregulación indica que para evitar que el alumno abandone el sistema, es esencial monitorear y evaluar continuamente sus métodos de aprendizaje. En conclusión, la investigación revela que para el bachillerato a distancia es necesario un estudiante "estratega" que, a través del método hipotético-deductivo empleado en este estudio, demuestra que la autonomía volitiva es el medio de defensa para salvar la distancia transaccional y terminar el ciclo escolar.

## REFERENCIAS

- Ames, C., & Wang, L. (2021). Emotional self-efficacy and online learning engagement. *Computers & Education*, 168, 104195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195>
- Bandura, A., & Ryckman, R. (2020). Self-efficacy mechanisms in human agency. *Educational Psychologist*, 55(2), 110-125. <https://doi.org/10.1080/00461523.2020.1754981>
- Beishuizen, J., & Steffens, K. (2022). A conceptual framework for self-regulated learning. En *Instructional Design: International Perspectives*. Routledge. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1784-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1784-8_2)
- Boekaerts, M. (2021). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101962. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101962>
- Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Predictors of self-regulated learning in online contexts. *Instructional Science*, 48, 551-575. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09517-x>
- Chen, C., & Wu, C. (2022). Effects of self-regulated learning steps on students' learning performance in ubiquitous learning environments. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 712-724. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100851>
- Corno, L. (2021). *The role of volition in learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003110244>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2021). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-x>
- Dettmers, S., & Kleickmann, T. (2024). Emotional self-regulation in distance learning. *Learning and Instruction*, 89, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101832>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2021). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1171-1194. <https://doi.org/10.1177/17456916211021811>
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2022). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 31(1), 50-56. <https://doi.org/10.1177/09637214211031317>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2021). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/17456916211032128>
- Fredrickson, B. L. (2021). The broaden-and-build theory of positive emotions: Quo vadis? *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 110-115. <https://doi.org/10.1177/09637214211013444>
- Goetz, T., Hall, N. C., & Frenzel, A. C. (2020). Emotions and self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 700-715. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>
- Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2020). A meta-analytic review of the relationship between self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychologist*, 55(4), 245-268. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1742411>
- Gross, J. J. (2020). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1670142>

- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2022). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2045513>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380245>
- Heirweg, S., De Smul, M., & Devos, G. (2022). Profiling self-regulated learning in secondary distance education. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101183. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101183>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Høigaard, R., Kovač, V. B., & Overby, N. C. (2020). Academic self-efficacy and self-regulated learning in online higher education. *Frontiers in Psychology*, 11, 650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00650>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2020). Supporting groups' emotional and motivational self-regulation in online learning. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101868. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101868>
- Kim, K. J., & Hodges, C. B. (2022). Effects of an emotion control intervention on online learning. *Educational Technology Research and Development*, 70, 501-525. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09292-x>
- Kizilcec, R. F., & Saltarelli, A. J. (2020). Self-regulated learning in MOOCs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 450-482. <https://doi.org/10.3102/0034654320922415>
- Landaluce, I. (2024). *Métodos de investigación en ciencias sociales* (p. 251). Pirámide.
- Méndez, A., et al. (2021). *Escalamiento y medición en la investigación social* (p. 35). Trillas.
- Moore, M. G. (2020). *The theory of transactional distance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003110244>
- Panadero, E. (2023). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 14, 825410. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.825410>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2022). The development of self-regulation. *Educational Psychology Review*, 34, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09623-9>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Richardson, M., & Abraham, C. (2022). Psychological correlates of academic performance. *Psychological Bulletin*, 148(3), 350-375. <https://doi.org/10.1037/bul0000342>
- Valarezo, J., et al. (2020). Epistemología y paradigmas de la investigación científica. *Revista Conrado*, 16(74), 268-274.
- Wigfield, A., & Gladstone, J. R. (2020). Expectancy-value theory in distance education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101866>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2021). Self-regulated learning and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 680-700. <https://doi.org/10.1037/edu0000621>