Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

# RELACIÓN ENTRE LA MEMORIA EMOCIONAL Y LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

## RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL MEMORY AND ACADEMIC MOTIVATION IN TENTH-GRADE STUDENTS OF GENERAL BASIC EDUCATION

**Ana Belén Franco Macías**
Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz, Ecuador

**Carolina Janeth Delvalle Calderón**
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26657

# Relación entre la Memoria Emocional y la Motivación Académica en Estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica

**Ana Belén Franco Macías**[1]
belenfrancom@hotmail.es
https://orcid.org/0009-0003-4266-0509
Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz. Quevedo - Ecuador

**Carolina Janeth Delvalle Calderón**
caro84del@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-0587-2422
Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo – Ecuador

**RESUMEN**

Las experiencias emocionales forman parte del aprendizaje escolar y pueden relacionarse con la manera en que los adolescentes recuerdan acontecimientos y afrontan sus actividades académicas. En la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz se observaron dificultades de atención, participación e interés, cuya relación con los recuerdos emocionales requería examinarse. La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre memoria emocional y motivación académica en estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica de la sección vespertina de dicha institución. Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional, de diseño no experimental y corte transversal, con una muestra de 225 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple; la información se organizó mediante un cuestionario de 24 ítems distribuidos en ocho dimensiones, con cinco opciones de respuesta, y se analizaron frecuencias, porcentajes y correlaciones de Spearman mediante R. En relación con la memoria emocional, las valoraciones favorables se concentraron en el recuerdo de palabras alentadoras del profesorado y experiencias satisfactorias, mientras que las evocaciones desagradables mostraron respuestas heterogéneas entre los estudiantes, sin una tendencia uniforme. Asimismo, la motivación académica presentó mayor disposición hacia aprender y buscar información complementaria que hacia participar voluntariamente y organizar el tiempo de estudio, con diferencias entre sus dimensiones. Finalmente, un ejercicio estadístico ilustrativo mostró una asociación positiva fuerte entre las variables ($\rho = 0.8312$; $p < 0.001$), cuya confirmación requiere analizar las respuestas observadas antes de formular conclusiones empíricas.

***Palabras clave:*** adolescencia, aprendizaje, autorregulación, evocación, participación

[1] Autor principal
Correspondencia: belenfrancom@hotmail.es

# Relationship between emotional memory and academic motivation in tenth-grade students of General Basic Education


## ABSTRACT

Emotional experiences are an integral part of school-based learning and may influence how adolescents recall events and approach their academic activities. At the Nicolás Infante Díaz Educational Unit, challenges regarding attention, participation, and interest were observed, prompting an investigation into their potential link to emotional memories. This study aimed to determine the relationship between emotional memory and academic motivation among tenth-grade students in the afternoon session of the institution. A quantitative, descriptive, and correlational study was conducted using a non-experimental, cross-sectional design with a sample of 225 students selected via simple random sampling. Data were collected using a 24-item questionnaire covering eight dimensions, with five response options per item. Frequencies, percentages, and Spearman correlations were analyzed using the R software. Regarding emotional memory, positive assessments were primarily associated with the recollection of encouraging words from teachers and satisfying experiences, whereas unpleasant recollections yielded heterogeneous responses among students, with no uniform trend. Furthermore, academic motivation showed a stronger inclination toward learning and seeking supplementary information than toward voluntary participation or the organization of study time, with variations observed across different dimensions. Finally, an illustrative statistical analysis revealed a strong positive association between the variables ($\rho = 0.8312$; $p < 0.001$); however, confirming this relationship requires a detailed examination of the observed responses before drawing empirical conclusions.



***Keywords:*** adolescence, learning, self-regulation, recollection, participation

*Artículo recibido 15 agosto 2026*

*Aceptado para publicación: 22 setiembre 2026*

## INTRODUCCIÓN

El proceso educativo contemporáneo ha incorporado progresivamente el análisis de los factores emocionales como elementos relacionados con el aprendizaje, debido a que las emociones participan de manera directa en la atención, la memoria y la motivación de los estudiantes durante las actividades escolares (Pekrun *et al.*, 2023). Diversos estudios desarrollados en población adolescente indican que más del 60 % de los estudiantes presentan mayores niveles de participación y retención de contenidos cuando las experiencias de aprendizaje generan emociones positivas y ambientes favorables dentro del aula (Machado-Ávila, 2023; Peñafiel-Villavicencio et al., 2025).

Por otra parte, el interés científico sobre la relación entre emoción, memoria y motivación académica ha aumentado durante los últimos años, especialmente en investigaciones vinculadas con neuroeducación y psicología educativa (Moreno-Fuentes *et al.*, 2020). Parte de ello se debe a que las experiencias emocionalmente significativas tienden a consolidarse con mayor facilidad en la memoria de largo plazo, favoreciendo procesos de comprensión y recuperación de información en contextos escolares (Bisquerra & Chao, 2021). A su vez, Condori-Palomino (2023) sostiene que los estudiantes que experimentan emociones positivas durante el aprendizaje suelen presentar mejores niveles de interés académico, participación en clase y persistencia frente a tareas de mayor complejidad.

Durante la educación básica, los estudiantes pueden experimentar desinterés por las actividades escolares, poca participación durante las clases y dificultades para mantener el esfuerzo académico, manifestaciones que se han relacionado con factores emocionales presentes en su experiencia educativa (Vera & Mejía, 2024). Investigaciones desarrolladas en Ecuador sugieren que el acompañamiento socioemocional y las experiencias favorables contribuyen a mejorar la disposición para participar y el desempeño escolar, aunque los resultados dependen de las condiciones pedagógicas y personales del alumnado (Medina-Alcívar et al., 2024; Vite-Muentes, 2026).

Entre los estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica de la sección vespertina de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz se han observado diferencias en el interés académico, participación limitada y dificultades para mantener la atención durante las actividades de clase. Considerando que las experiencias emocionalmente intensas pueden recordarse con mayor facilidad que los estímulos neutros, resulta pertinente examinar si los recuerdos asociados con situaciones escolares agradables o

desfavorables guardan alguna relación con la disposición estudiantil hacia el aprendizaje (Qasim *et al.*, 2023).

La continuidad de estas manifestaciones podría traducirse en menor compromiso escolar, participación irregular y escasa persistencia ante tareas exigentes, especialmente si el estudiante presenta dificultades para reconocer o regular emociones mientras interactúa con docentes y compañeros de aula (De Neve *et al.*, 2023). Por otra parte, la evidencia obtenida en instituciones ecuatorianas relaciona la falta de motivación y el estrés con dificultades en el desempeño académico, por lo que las experiencias emocionales merecen atención sin atribuirles una influencia exclusiva sobre los problemas escolares (Vera & Mejía, 2024).

La presente investigación responde a la necesidad de conocer si las experiencias emocionales que los estudiantes recuerdan de su trayectoria escolar se relacionan con su motivación académica, considerando que la formación emocional constituye una dimensión relevante de los procesos educativos (Bisquerra & Chao, 2021). En el contexto de Décimo Año de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz, el análisis de esa posible relación aportará evidencia propia, sin extrapolar automáticamente los hallazgos de investigaciones desarrolladas en otras instituciones ecuatorianas con características educativas diferentes (Vite-Muentes, 2026).

Con base a lo anterior, la presente investigación tuvo como propósito determinar la relación entre la memoria emocional y la motivación académica en estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica de la sección vespertina de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz. Los resultados obtenidos permitirán comprender cómo las experiencias emocionales vividas dentro del aula se vinculan con el interés, la participación y la persistencia académica de los estudiantes, aportando información útil para el fortalecimiento de estrategias pedagógicas orientadas a favorecer ambientes emocionales positivos y mayores niveles de motivación escolar.

## METODOLOGÍA

### Localización de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz, institución fiscal ubicada en la parroquia San Camilo del cantón Quevedo, provincia de Los Ríos, específicamente en la dirección

Vía Babahoyo, calle Bolivia 101 y Brasil. El estudio se desarrolló en la sección vespertina con estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica.

**Tipo y enfoque de la investigación**

El tipo de investigación fue descriptivo y correlacional. El alcance descriptivo permitió caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas dentro del contexto educativo seleccionado, mientras que el alcance correlacional posibilitó determinar la relación existente entre la memoria emocional y la motivación académica en los estudiantes participantes. Se utilizó un enfoque cuantitativo, debido a que se trabajó con datos numéricos obtenidos mediante la aplicación de un instrumento estructurado dirigido a estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica. La información recopilada permitió analizar estadísticamente las variables memoria emocional y motivación académica.

**Diseño de la investigación**

La investigación correspondió a un diseño no experimental, debido a que las variables fueron analizadas en su contexto natural sin manipulación intencional por parte de los investigadores. El corte de la investigación fue transversal, considerando que la recopilación de información se realizó en un único momento durante el periodo académico correspondiente al desarrollo del estudio.

**Población y muestra**

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica de la sección vespertina de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz, distribuidos en los paralelos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O y P. Previamente al desarrollo de la investigación se realizó un sondeo preliminar orientado a socializar las características, propósitos y alcance del estudio con los estudiantes y representantes legales de cada paralelo, con la finalidad de conocer la disposición de los padres de familia para autorizar la participación de sus hijos dentro del proceso investigativo. Como resultado de dicho procedimiento se obtuvo una población participante de 540 estudiantes, información que se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución de estudiantes matriculados y población participante de Décimo Año de Educación General Básica

| Paralelos | Número de estudiantes matriculados | Población participante |
|---|---|---|
| A | 38 | 34 |
| B | 38 | 33 |
| C | 37 | 34 |
| D | 40 | 36 |
| E | 39 | 35 |
| F | 40 | 36 |
| G | 39 | 34 |
| H | 38 | 32 |
| I | 36 | 31 |
| J | 37 | 33 |
| K | 40 | 35 |
| L | 40 | 36 |
| M | 37 | 34 |
| N | 38 | 31 |
| O | 38 | 32 |
| P | 38 | 34 |
| **Total** | **613** | **540** |

A partir de dicho procedimiento se determinó una población participante de 540 estudiantes pertenecientes a Décimo Año de Educación General Básica, quienes manifestaron disposición y contaron con la autorización correspondiente para formar parte de la investigación. Como criterios de inclusión se consideraron estudiantes legalmente matriculados en la sección vespertina, pertenecientes a Décimo Año de Educación General Básica, con autorización de sus representantes legales y disposición voluntaria para participar en el estudio. Por otra parte, los criterios de exclusión contemplaron estudiantes que no presentaron autorización de sus representantes, ausencia durante el proceso de recopilación de información o cuestionarios incompletos.

Posteriormente, a partir de la población participante de 540 estudiantes, se determinó una muestra significativa mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, considerando un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, aplicando al fórmula descrita por Vera-Ponce *et al.* (2025):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{e^2(N-1) + z^2 \times p \times q}$$

Dónde:

**N:** Número de estudiante de la población

**n:** muestra

z: Nivel de confiabilidad (95%=1.96)

p: Probabilidad de éxito (0.5)

q: Probabilidad de fracaso (0.5)

Como resultado de este procedimiento estadístico se obtuvo una muestra de 225 estudiantes, quienes fueron considerados para la obtención y análisis de los datos relacionados con la memoria emocional y la motivación académica.

**Técnica e instrumento de recolección de datos**

Para la recolección de información se empleó la encuesta mediante un cuestionario estructurado de 24 ítems, aplicado a estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica de la sección vespertina de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz seleccionados para el estudio. El instrumento se organizó en dos escalas de 12 ítems, correspondientes a memoria emocional y motivación académica, cada una conformada por cuatro dimensiones y con respuestas tipo Likert de cinco alternativas, desde nunca hasta siempre, para su posterior análisis estadístico.

**Procedimiento de aplicación**

A partir del sondeo preliminar y las autorizaciones de los representantes legales, se consideró una población participante de 540 estudiantes, de la cual se seleccionó aleatoriamente una muestra de 225, conforme al procedimiento probabilístico establecido en la metodología de investigación. Antes de la aplicación individual del cuestionario durante la jornada vespertina, se explicó a los estudiantes seleccionados el propósito del estudio y el carácter voluntario de su participación, procurando condiciones similares de administración y preservando la confidencialidad de las respuestas recopiladas.

**Confiabilidad del instrumento**

La confiabilidad del cuestionario se examinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado por separado para los 12 ítems de memoria emocional y los 12 de motivación académica, debido a que ambas variables representan constructos diferentes y requieren estimaciones independientes de consistencia interna. El análisis de las respuestas arrojó un alfa de 0.8647 para memoria emocional y de 0.8134 para motivación académica, resultados que evidencian una buena consistencia interna en los conjuntos de ítems correspondientes a cada variable, de acuerdo con el criterio estadístico empleado.

**Procesamiento y análisis de datos**

Los datos recopilados se procesaron mediante el programa R, utilizando los paquetes dplyr para organizar la información y calcular estadísticas descriptivas, ggplot2 para elaborar gráficos de barras y dispersión, y psych para evaluar la consistencia interna de las escalas mediante el alfa de Cronbach. Para determinar la relación entre memoria emocional y motivación académica, se empleó la función cor.test() del paquete stats, mediante el coeficiente de correlación de Spearman aplicado a los puntajes globales de ambas variables, considerando un nivel de significancia de 0.05.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Características de la memoria emocional en los estudiantes de Décimo Año de Educación General Básica

#### Evocación de experiencias positivas

El recuerdo de clases agradables se concentró principalmente en la frecuencia ocasional, con el 28.89 % de las respuestas, seguido del 25.33 % que manifestó evocarlas casi siempre, mientras que las dos alternativas de mayor frecuencia agruparon conjuntamente el 41.33 %. Esta distribución refleja que las experiencias escolares positivas permanecen presentes para una parte del estudiantado, aunque su evocación no resulta igualmente habitual entre los participantes y tampoco permite conocer cuántas situaciones agradables ocurrieron realmente durante las clases (Figura 1A).

Respecto a las experiencias de satisfacción vinculadas con el aprendizaje, el 28.44 % de los estudiantes manifestó recordarlas a veces y el 25.78 % casi siempre, mientras que las frecuencias superiores reunieron el 48.89 % de las valoraciones registradas. Los resultados muestran que los logros percibidos conservan cierta presencia en la memoria escolar, aunque la diversidad de respuestas sugiere diferencias personales en la recuperación de esos acontecimientos y no demuestra por sí misma un mejor rendimiento académico (Figura 1B).

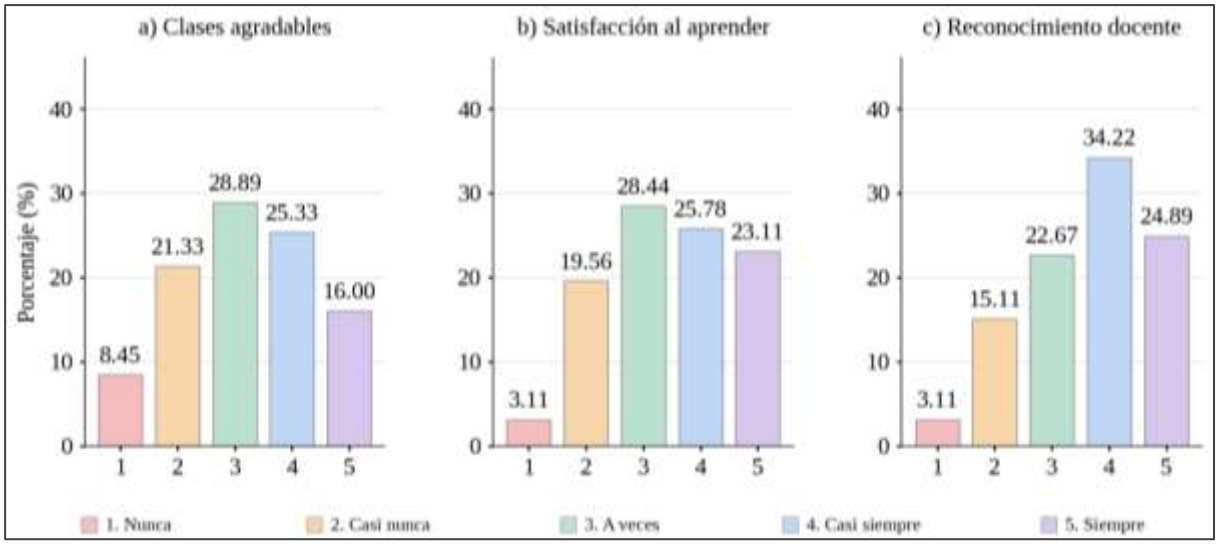
Las palabras alentadoras recibidas de los docentes fueron recordadas casi siempre por el 34.22 % de los estudiantes y siempre por el 24.89 %, de modo que ambas alternativas concentraron el 59.11 % de las respuestas correspondientes al tercer indicador. El predominio de estas valoraciones evidencia la presencia de interacciones docentes significativas en los recuerdos declarados, aunque no permite

establecer la frecuencia real de los reconocimientos recibidos ni determinar si estos produjeron cambios posteriores en el aprendizaje (Figura 1C).

La evocación de clases agradables y del reconocimiento docente guarda relación con las memorias positivas descritas por Monroy-Segundo (2026), donde las experiencias significativas incluyen interacciones pedagógicas y vínculos que permanecen en los relatos de quienes aprenden. A ello se suma Ramos-Escobar (2022), cuya investigación sobre autobiografías de maestras muestra la permanencia de figuras docentes y vivencias escolares afectivamente valoradas, aunque la diferencia entre recuerdos narrados por adultos y respuestas de adolescentes exige interpretar las coincidencias como aproximaciones temáticas, no como resultados directamente equivalentes entre ambas poblaciones.

La importancia atribuida a las experiencias favorables también encuentra sustento en la revisión de Santin-Ortiz et al. (2025), que vincula los procesos emocionales con la atención y la recuperación de información, sin reducir el aprendizaje a la intensidad afectiva de una situación. Por su parte, Romero-Espinosa et al. (2024) identificaron relaciones favorables entre clima de aula y desempeño en escolares ecuatorianos; esa perspectiva permite valorar el papel de los vínculos docentes, aunque aquí se midieron recuerdos declarados y no se evaluaron directamente las condiciones institucionales.

**Figura 1.** Distribución de respuestas sobre clases agradables, satisfacción académica y recuerdos del reconocimiento recibido de los docentes




**Nota**. Las frecuencias representan la evocación declarada de experiencias positivas en el contexto escolar.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Evocación de experiencias negativas**

Los recuerdos de nerviosismo durante las clases aparecieron ocasionalmente en el 30.67 % de las respuestas y casi nunca en el 27.55 %, mientras que el 23.56 % se concentró en las dos alternativas de mayor frecuencia para este indicador. La distribución revela que las situaciones de tensión fueron evocadas de manera desigual entre los participantes, circunstancia que impide asumir una exposición continua al malestar o identificar sus causas sin información adicional sobre las experiencias escolares concretas (Figura 2A). La evocación de tristeza o frustración escolar alcanzó el 29.33 % en la frecuencia ocasional y el 24.44 % en casi nunca, mientras que el conjunto de respuestas correspondientes a casi siempre y siempre representó el 29.78 % de este indicador. La coexistencia de frecuencias bajas y elevadas muestra experiencias emocionales heterogéneas entre estudiantes, por lo que estos recuerdos no deben interpretarse automáticamente como evidencia de dificultades psicológicas actuales ni de un desempeño académico desfavorable (Figura 2B).

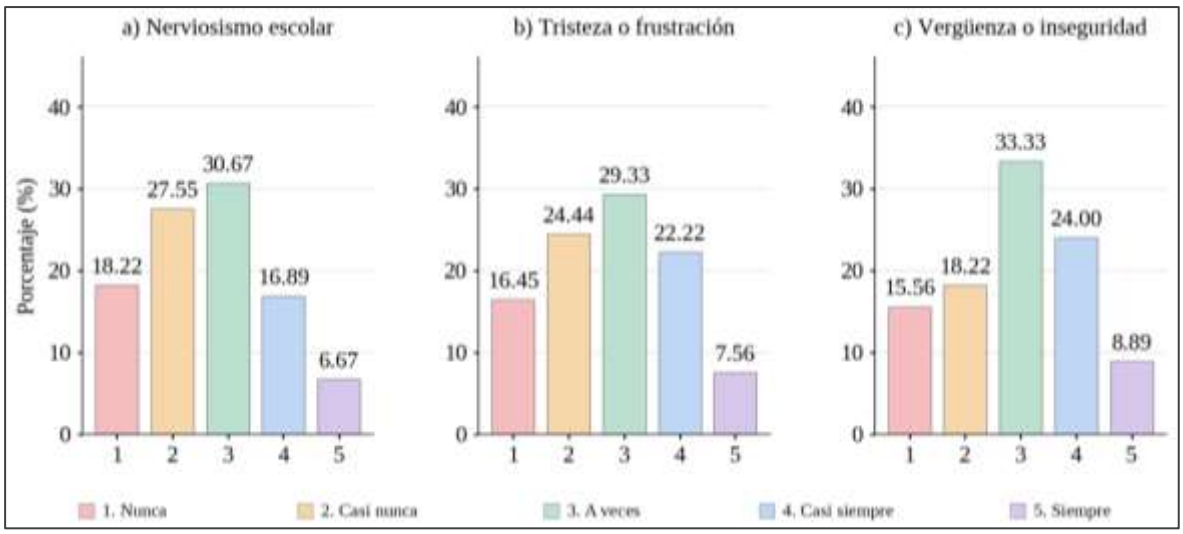
Las situaciones escolares relacionadas con vergüenza o inseguridad fueron recordadas a veces por el 33.33 % de los participantes y casi siempre por el 24.00 %, mientras que las dos frecuencias superiores acumularon el 32.89 % de las respuestas. Aunque las experiencias de incomodidad aparecen en una proporción apreciable de valoraciones, su recuerdo puede responder a circunstancias personales diferentes y no demuestra que tales episodios hayan condicionado directamente la participación, la convivencia o el rendimiento académico (Figura 2C).

Los recuerdos de nerviosismo y frustración pueden examinarse a partir de Burgos-Acosta (2024), quien expone cómo diferentes estados emocionales intervienen en la forma de afrontar las experiencias de aprendizaje y valorar las actividades escolares. En una revisión centrada en educación básica, Ruiz-Piza (2024) destacó la relevancia de las dificultades emocionales para comprender el entorno educativo; ambos aportes ayudan a contextualizar los porcentajes observados, aunque la frecuencia con que se recuerda una situación desagradable no equivale a un diagnóstico psicológico ni identifica las causas de cada episodio.

La presencia de emociones desfavorables durante el aprendizaje también fue abordada por Li y Xing (2024), quienes examinaron ansiedad y aburrimiento en estudiantes de secundaria, con diferencias vinculadas al contexto específico de una lengua extranjera. Asimismo, Medina-González et al. (2024)

analizaron el papel de la educación emocional y las competencias socioemocionales en los procesos formativos; sus planteamientos ofrecen una perspectiva pedagógica complementaria, aunque ambos trabajos deben distinguirse del instrumento utilizado aquí, pues las respuestas recogen recuerdos escolares retrospectivos y no mediciones continuas del estado emocional.

**Figura 2.** Frecuencia de recuerdos escolares relacionados con nerviosismo, tristeza, frustración y experiencias de vergüenza o inseguridad




**Nota**. Los indicadores recogen recuerdos negativos sin identificar sus causas originales.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

### Intensidad emocional de los recuerdos

La facilidad para recordar experiencias escolares emocionalmente intensas fue señalada casi siempre por el 29.78 % de los estudiantes y a veces por el 27.55 %, mientras que las dos categorías de mayor frecuencia acumularon el 40.89 % de las valoraciones. Las diferencias observadas sugieren que la carga afectiva de los acontecimientos participa en la importancia subjetiva atribuida a los recuerdos, aunque las respuestas no miden la activación emocional experimentada originalmente ni verifican la precisión de cada episodio evocado (Figura 3A). Por otra parte, la identificación de emociones asociadas con experiencias escolares importantes se presentó a veces en el 32.44 % de las respuestas y casi siempre en el 23.56 %, mientras que las frecuencias superiores representaron conjuntamente el 40.89 % del indicador examinado. Este comportamiento evidencia diferencias en la facilidad con que los estudiantes reconocen emociones pasadas, aunque dicha capacidad no equivale necesariamente a recordar con

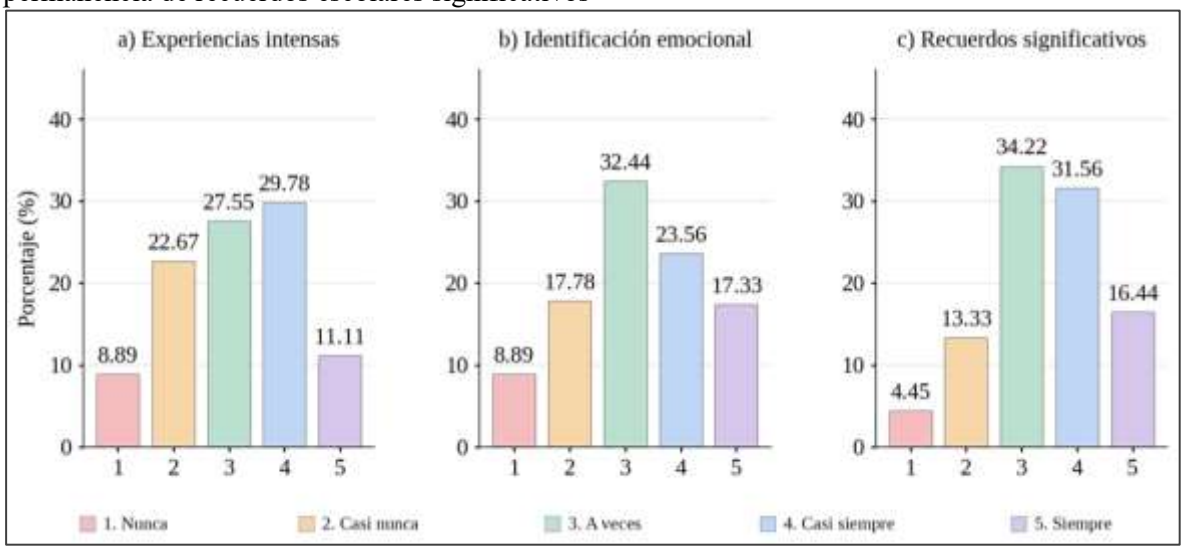
exactitud los acontecimientos ni permite establecer el grado real de comprensión de aquellas experiencias (Figura 3B).

Los acontecimientos escolares considerados emocionalmente significativos permanecieron presentes a veces en el 34.22 % de las respuestas y casi siempre en el 31.56 %, mientras que las dos categorías de mayor frecuencia concentraron el 48.00 % de las valoraciones. La presencia de recuerdos destacados en distintos niveles refleja variaciones en la importancia afectiva concedida a las vivencias educativas, aunque el cuestionario no determina su duración temporal, la fidelidad de los detalles recordados ni las consecuencias sobre el aprendizaje (Figura 3C).

La mayor facilidad para recordar experiencias intensas puede relacionarse con Benavides y González (2025), quienes examinaron la recordación asociada con estímulos emocionales en publicidad y documentaron diferencias frente a mensajes de contenido racional. Aunque el escenario comercial difiere del educativo, esa comparación permite reconocer la importancia de la carga afectiva en la recuperación de información; adicionalmente, Aldas-Arcos et al. (2026) revisaron evidencias neuroeducativas sobre memoria y aprendizaje, insistiendo en la necesidad de conectar los hallazgos cognitivos con prácticas escolares mediante investigaciones longitudinales y suficientemente contextualizadas en los centros educativos.

Las diferencias entre recordar acontecimientos intensos e identificar emociones pueden interpretarse mediante Gao et al. (2024), cuyo experimento distinguió contribuciones de valencia y activación emocional al reconocimiento y recuerdo de palabras. En un enfoque pedagógico, Castillo-Armijos et al. (2026) analizaron aportes de las pedagogías afectivas y la neuroeducación para comprender las experiencias formativas; ambas perspectivas apoyan una interpretación diferenciada de los indicadores, aunque la autoevaluación retrospectiva no permite verificar la precisión de cada recuerdo ni comprobar efectos de estrategias didácticas específicas en esta población adolescente escolarizada.

**Figura 3.** Distribución de las valoraciones sobre intensidad emocional, identificación de emociones y permanencia de recuerdos escolares significativos




**Nota**. Los ítems reflejan percepciones retrospectivas sobre experiencias emocionalmente significativas.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Persistencia y claridad de los recuerdos**

Los acontecimientos escolares ocurridos varios meses atrás fueron recordados casi siempre por el 28.00 % de los estudiantes y a veces por el 25.78 %, mientras que ambas alternativas superiores de frecuencia reunieron el 42.67 % de las respuestas del indicador. La diversidad de valoraciones muestra que las experiencias pasadas no conservan una claridad semejante para todos, pues la seguridad con que se declara un recuerdo no garantiza su exactitud frente a hechos que no fueron comprobados independientemente (Figura 4A).

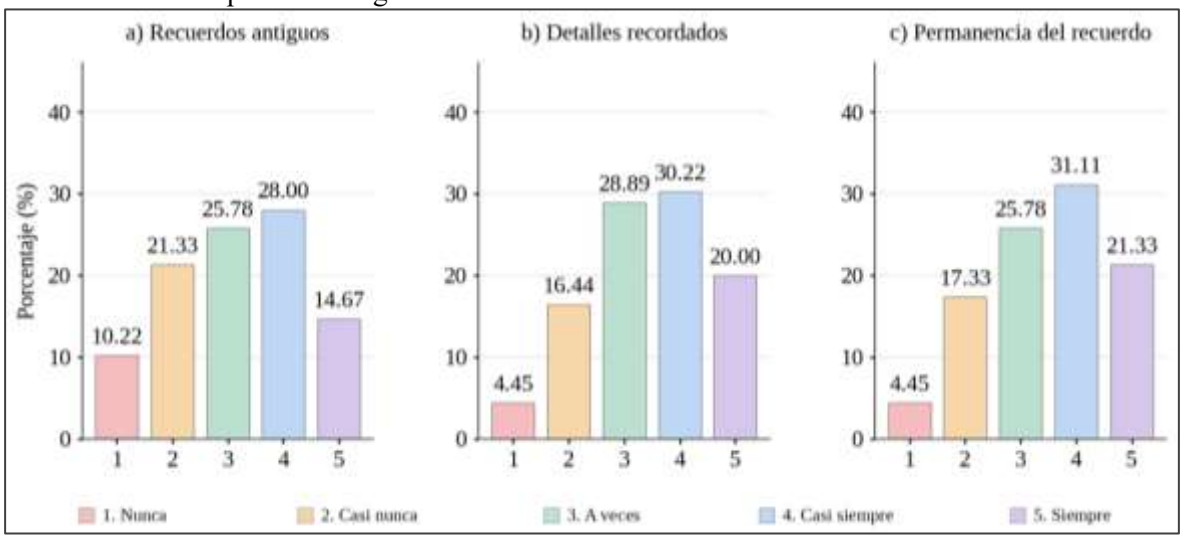
La recuperación de detalles asociados con experiencias emocionales alcanzó el 30.22 % en casi siempre y el 28.89 % en a veces, mientras que las respuestas de mayor frecuencia representaron conjuntamente el 50.22 % de las valoraciones sobre este aspecto de la memoria. El predominio relativo de frecuencias elevadas indica confianza en la evocación de acontecimientos personales, aunque esa percepción puede depender de la importancia atribuida a cada episodio y no equivale necesariamente a precisión objetiva (Figura 4B).

La permanencia de recuerdos escolares significativos fue reconocida casi siempre por el 31.11 % de los participantes y a veces por el 25.78 %, mientras que las dos alternativas superiores agruparon el 52.44 % de las respuestas registradas para este indicador. La tendencia expresa una percepción relativamente

favorable de conservación de experiencias emocionales, aunque el diseño transversal no permite establecer durante cuánto tiempo permanecen los recuerdos ni evaluar los cambios que podrían producirse mediante mediciones sucesivas (Figura 4C).

La persistencia de recuerdos escolares puede discutirse con Canga-León et al. (2025), cuya revisión de estrategias neurodidácticas describe la atención y la memoria como procesos relevantes en educación básica, con alcances variables según las actividades propuestas. A su vez, Aldas-Arcos et al. (2026) identificaron, mediante revisión sistemática, la necesidad de mayor evidencia longitudinal sobre las aplicaciones pedagógicas de la neuroeducación; esa observación resulta pertinente porque aquí se recogió la percepción de claridad en un único momento, sin comprobar cuánto tiempo perduraron los recuerdos ni su exactitud. En lo correspondiente a la seguridad con la que los participantes evocan detalles requiere una lectura cuidadosa, dado que Schmidt et al. (2023) analizaron sesgos de recuerdo de experiencias afectivas durante la adolescencia y mostraron diferencias entre registros retrospectivos y vivencias reportadas en otros momentos. Complementariamente, Ramos-Escobar (2022) mostró que la memoria escolar puede organizarse alrededor de personas y experiencias afectivamente relevantes; esta coincidencia permite discutir la selección subjetiva de episodios, sin confundir la fuerza narrativa del recuerdo con su fidelidad objetiva ni con una medición longitudinal de permanencia en el tiempo.

**Figura 4.** Frecuencia de recuerdos escolares antiguos, evocación de detalles emocionales y conservación de experiencias significativas




**Nota**. Los ítems reflejan percepciones retrospectivas sobre experiencias emocionalmente significativas.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Comportamiento de la motivación académica en los estudiantes de Décimo Año de EGB**

**Interés por el aprendizaje**

El interés por aprender contenidos nuevos fue señalado casi siempre por el 32.44 % de los estudiantes y a veces por el 23.56 %, mientras que el 47.11 % se concentró en las dos alternativas de mayor frecuencia del indicador. La distribución evidencia una disposición favorable hacia los temas escolares en una parte importante del grupo, aunque el interés puede variar entre asignaturas, actividades y circunstancias personales, sin mantenerse necesariamente constante durante todo el periodo académico (Figura 5A).

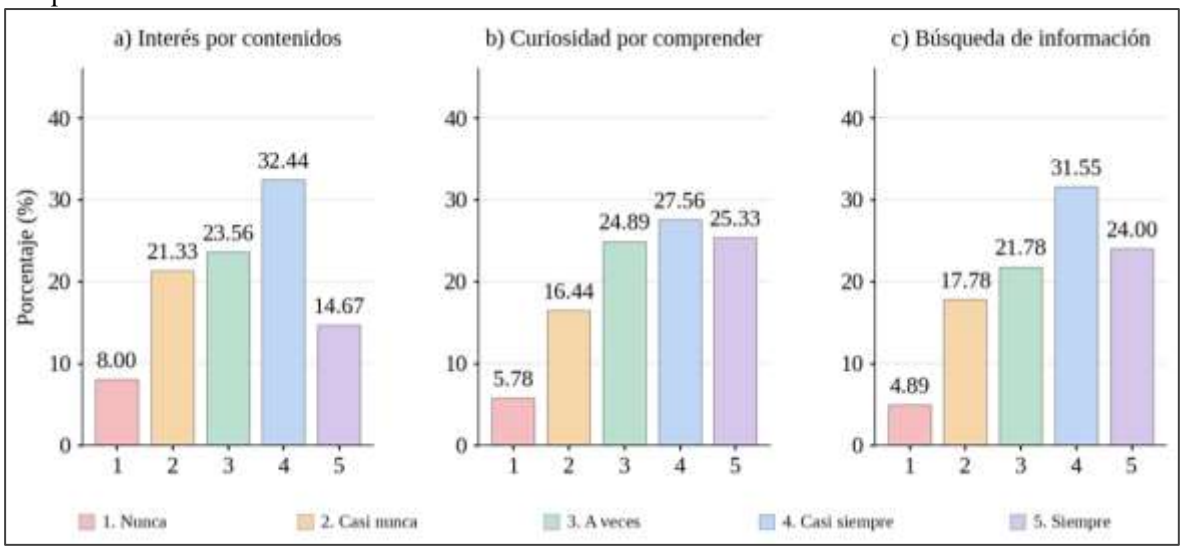
Por su parte, la curiosidad por comprender las explicaciones docentes alcanzó el 27.56 % en casi siempre y el 25.33 % en siempre, de manera que las dos frecuencias superiores reunieron el 52.89 % de las respuestas del indicador. Este predominio permite reconocer una actitud de acercamiento a los contenidos por parte de numerosos estudiantes, aunque la presencia de valoraciones intermedias recuerda que la disposición para comprender puede modificarse según la complejidad de los temas y las experiencias de clase (Figura 5B).

La búsqueda de información adicional sobre los contenidos escolares fue señalada casi siempre por el 31.55 % de los participantes y siempre por el 24.00 %, mientras que ambas alternativas reunieron el 55.55 % de las respuestas consideradas en este indicador. El comportamiento descrito sugiere una iniciativa relativamente frecuente para ampliar conocimientos, aunque la consulta de materiales complementarios no demuestra por sí misma autonomía sostenida ni permite valorar la pertinencia de las fuentes utilizadas fuera del aula (Figura 5C).

El interés por contenidos nuevos y la búsqueda de información pueden compararse con Mendoza-Laz et al. (2025), quienes analizaron la motivación vinculada al aprendizaje significativo en estudiantes de décimo año y destacaron condiciones de enseñanza relacionadas con su disposición académica. En otra investigación de secundaria, Santana-Valenzuela y Maquilón-Sánchez (2025) identificaron relaciones entre motivación y estrategias de aprendizaje; la convergencia temática permite interpretar la iniciativa de ampliar conocimientos, aunque ninguno de estos antecedentes autoriza a considerar la curiosidad declarada como evidencia suficiente de aprendizaje efectivo de los contenidos escolares.

Las diferencias entre interés, curiosidad y búsqueda autónoma también pueden examinarse considerando a Mardones-Soto (2023), cuya revisión señala conexiones entre clima escolar y disposición hacia el aprendizaje, con posibles variaciones según las condiciones del aula. En cuanto a las actividades pedagógicas, Oltramonti et al. (2024) revisaron estrategias de gamificación y motivación secundaria, destacando su dependencia de objetivos didácticos claros; tales aproximaciones ayudan a contextualizar el interés estudiantil, aunque el cuestionario no midió clima institucional ni aplicación de estrategias lúdicas y no permite atribuirles las respuestas.

**Figura 5.** Distribución de respuestas sobre interés por aprender contenidos, curiosidad académica y búsqueda de información adicional




**Nota**. Las preguntas describen distintas manifestaciones de interés por los contenidos escolares.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

## Participación académica

La participación voluntaria durante las clases se presentó a veces en el 29.78 % de las respuestas y casi siempre en el 22.22 %, mientras que las dos alternativas de mayor frecuencia agruparon el 34.66 % de las valoraciones registradas. El comportamiento observado muestra que intervenir espontáneamente constituye una práctica desigual entre los estudiantes, aunque una menor frecuencia de participación oral no significa necesariamente falta de interés ni permite identificar por sí sola las condiciones que limitan su intervención (Figura 6A).

En lo correspondiente a la formulación de preguntas para comprender los contenidos se registró a veces en el 25.78 % de las respuestas y casi siempre en el 21.78 %, mientras que las dos alternativas superiores

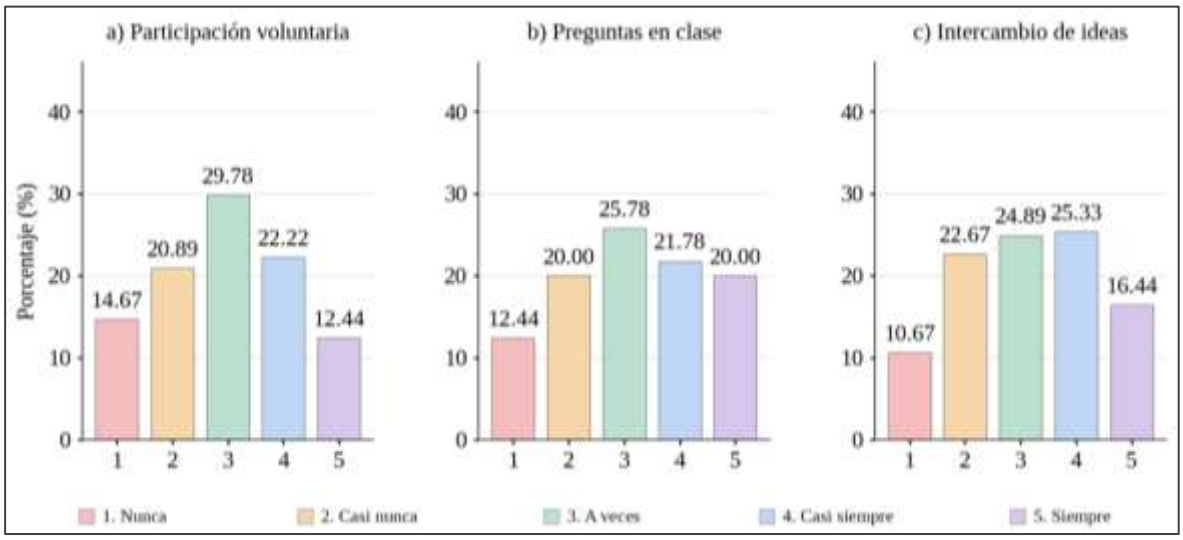
representaron el 41.78 % de las valoraciones del indicador. Las diferencias en esta práctica sugieren distintos grados de iniciativa para resolver dudas durante las clases, aunque también pueden relacionarse con la confianza para expresarse y las oportunidades de interacción disponibles en cada actividad escolar (Figura 6B).

El intercambio de ideas durante las actividades escolares alcanzó el 25.33 % en casi siempre y el 24.89 % en a veces, mientras que las dos alternativas de mayor frecuencia concentraron el 41.77 % de las respuestas del indicador. La distribución muestra una participación interpersonal variable dentro del grupo, porque compartir opiniones puede depender de la organización de las actividades y de la disposición para intervenir, sin representar necesariamente la totalidad del compromiso académico de cada estudiante (Figura 6C).

La participación voluntaria y el intercambio de ideas pueden interpretarse mediante Barreto-Rivas et al. (2021), quienes relacionaron la educación emocional con la convivencia y los vínculos construidos durante los procesos escolares. En instituciones mexicanas de secundaria, Juraz-Rolón et al. (2024) estudiaron la percepción del clima escolar y documentaron diferencias entre componentes relacionados con docentes y convivencia; ambos aportes permiten situar la participación en un entorno interpersonal, sin reducir las respuestas a una condición emocional individual ni asumir que todos los cursos ofrecen oportunidades semejantes de intervención.

Por otra parte, las variaciones en las preguntas formuladas durante las clases encuentran un referente en Cervantes-Gil (2022), quien aborda el reconocimiento de emociones y su relación con los procesos de aprendizaje significativo. En educación secundaria ecuatoriana, Pazmiño-Constante et al. (2024) examinaron motivación, apoyo docente y compromiso estudiantil en entornos mediados por tecnologías; la comparación muestra que la participación puede vincularse con recursos y relaciones pedagógicas, aunque en este estudio solamente se registraron conductas declaradas, sin evaluar específicamente plataformas digitales, apoyo institucional o seguridad comunicativa de cada estudiante.

**Figura 6.** Frecuencia de participación voluntaria, formulación de preguntas e intercambio de ideas durante las clases escolares




**Nota**. Los indicadores comprenden formas distintas de intervención durante las actividades escolares.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Persistencia ante las tareas académicas**

La continuidad en tareas escolares pese a las dificultades fue reconocida a veces por el 32.89 % de los estudiantes y casi siempre por el 27.11 %, mientras que las frecuencias superiores reunieron el 39.11 % de las valoraciones del indicador. El predominio de respuestas intermedias refleja que la perseverancia no se mantiene con igual intensidad en todas las situaciones, especialmente cuando las exigencias académicas y las condiciones de acompañamiento pueden variar entre actividades y asignaturas (Figura 7A).

Los nuevos intentos para resolver actividades después de un resultado desfavorable alcanzaron el 24.00 % en siempre y el 23.56 % en a veces, mientras que las dos alternativas superiores representaron conjuntamente el 47.11 % de las respuestas del indicador. La distribución permite reconocer disposición para retomar tareas en una parte del estudiantado, aunque no informa sobre el número real de intentos, la calidad de las estrategias empleadas ni la resolución final de los ejercicios (Figura 7B).

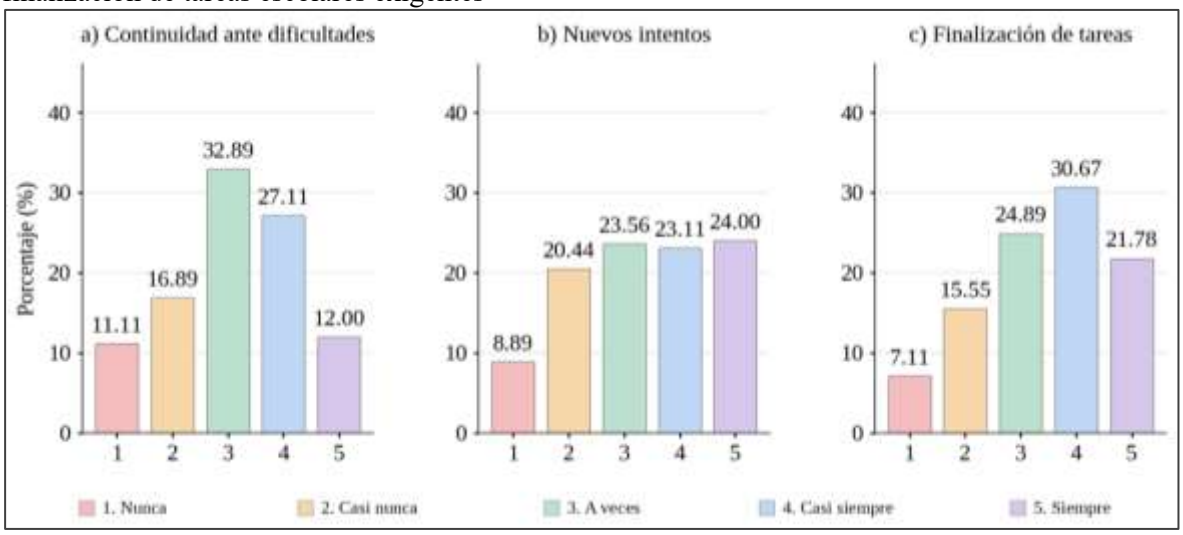
El esfuerzo por finalizar tareas académicas exigentes fue señalado casi siempre por el 30.67 % de los participantes y a veces por el 24.89 %, mientras que las dos alternativas superiores concentraron el 52.45 % de las respuestas del indicador. El predominio de frecuencias favorables refleja disposición para concluir actividades que demandan dedicación, aunque el cuestionario no distingue entre cumplimiento

motivado por interés propio y ejecución asociada con exigencias externas, ni valora la calidad de los trabajos entregados (Figura 7C).

Con base a lo anterior, es preciso indicar que, la continuidad ante tareas difíciles puede contrastarse con Malpica y Garzón (2024), quienes examinaron procrastinación, autoeficacia y autorregulación en estudiantes de secundaria, reconociendo diferencias entre motivos para aplazar actividades académicas. Por su parte, Díaz-Amado et al. (2023) analizaron el rendimiento y la autorregulación en escolares colombianos y describieron la participación de estrategias cognitivas en el trabajo autónomo; ambos antecedentes permiten contextualizar los reintentos y la finalización de actividades, aunque perseverar no equivale a ausencia de procrastinación ni garantiza calidad en los productos académicos finalmente presentados por los estudiantes.

Por su parte, la disposición para retomar actividades después de una dificultad también puede interpretarse mediante Hauk y Gröschner (2022), cuya revisión examinó las oportunidades de control del estudiante y sus efectos motivacionales bajo distintas condiciones de enseñanza. En adolescentes uruguayos, Trías-Seferian et al. (2024) encontraron vínculos entre motivación, autorregulación y desempeño matemático mediante modelos multivariados; la coincidencia sugiere que persistir depende de procesos personales y pedagógicos, aunque el análisis descriptivo de estos tres indicadores no identifica mecanismos ni estima efectos de prácticas educativas específicas sobre la muestra.

**Figura 7.** Distribución de respuestas sobre perseverancia ante dificultades, nuevos intentos y finalización de tareas escolares exigentes




**Nota**. Las preguntas corresponden a comportamientos de continuidad ante tareas académicas exigentes.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Autorregulación del aprendizaje**

La organización del tiempo de estudio se presentó a veces en el 28.00 % de las respuestas y casi nunca en el 26.22 %, mientras que las dos alternativas superiores reunieron el 32.00 % de las valoraciones del indicador. La distribución evidencia dificultades para mantener una planificación constante en parte del alumnado, aunque estas respuestas no permiten atribuir el comportamiento exclusivamente a desmotivación, porque la administración del tiempo también depende de las responsabilidades y condiciones personales (Figura 8A).

Para lo correspondiente al establecimiento de metas académicas personales alcanzó el 29.33 % en casi siempre y el 26.22 % en a veces, mientras que las dos frecuencias superiores acumularon el 44.89 % de las respuestas del indicador. La presencia de metas representa una orientación hacia el aprendizaje para numerosos estudiantes, aunque las valoraciones no permiten conocer su grado de exigencia, el seguimiento realizado ni los resultados alcanzados mediante las acciones que cada participante desarrolló a lo largo del periodo escolar (Figura 8B).

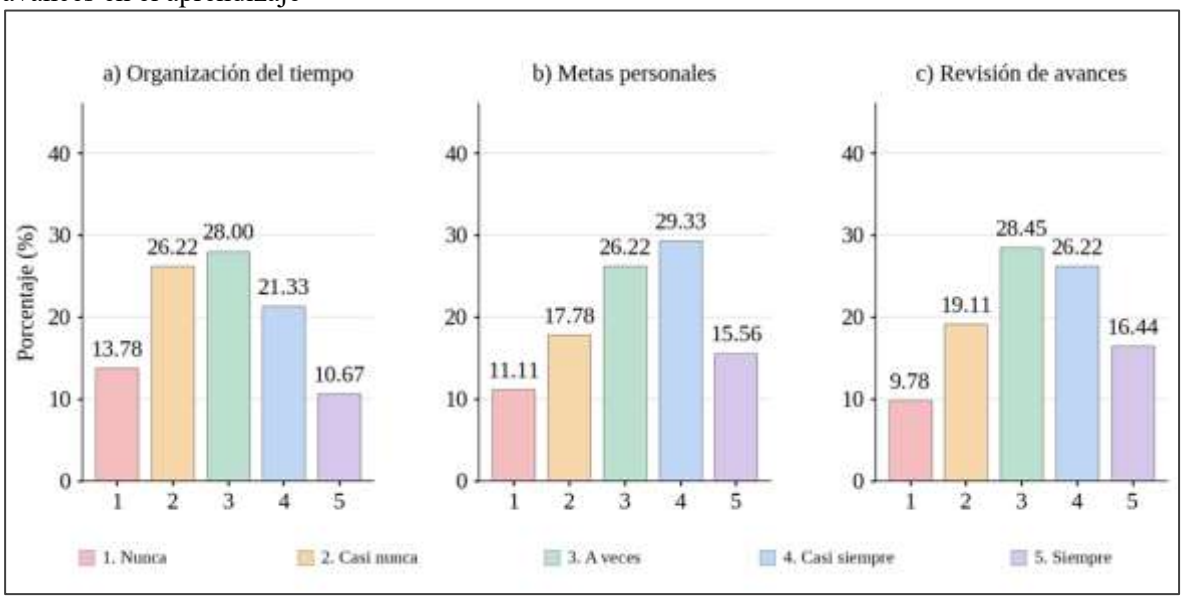
La revisión de avances personales en el aprendizaje fue señalada a veces por el 28.45 % de los estudiantes y casi siempre por el 26.22 %, mientras que las dos frecuencias superiores agruparon el 42.66 % de las valoraciones correspondientes. Las diferencias muestran que la autoevaluación de los progresos no se realiza con igual regularidad en todo el grupo, aunque el indicador tampoco permite conocer los criterios utilizados ni las decisiones posteriores para mejorar las estrategias de estudio (Figura 8C).

Las diferencias entre organización del tiempo, establecimiento de metas y revisión de avances pueden analizarse con Fernández-de-Castro et al. (2024), quienes validaron una escala multidimensional de autorregulación para secundaria que incorpora motivación, estrategias cognitivas y autoevaluación. La investigación de Martín-Alonso y Muñoz-San Roque (2023) también abordó la competencia de aprender a aprender en adolescentes y distinguió componentes de gestión y autoevaluación; estos antecedentes respaldan la separación de conductas estudiadas, pero muestran que tres indicadores constituyen solamente una aproximación parcial al funcionamiento autorregulatorio completo del alumnado.

La planificación y el seguimiento del propio aprendizaje encuentran otro punto de comparación en Muñoz-Valle et al. (2026), quienes estudiaron materiales destinados a fortalecer prácticas de

autorregulación en estudiantes de secundaria, considerando oportunidades concretas de acompañamiento. En una muestra ecuatoriana, Fernández-Cando et al. (2025) informaron asociaciones entre estrategias de aprendizaje y autorregulación, incluidas dimensiones cognitivas y metacognitivas; esa evidencia ayuda a contextualizar las diferencias entre ítems, aunque las respuestas aquí analizadas no registran el empleo efectivo de materiales educativos ni verifican cambios posteriores en las estrategias personales.

**Figura 8.** Frecuencia de organización del tiempo, establecimiento de metas personales y revisión de avances en el aprendizaje




**Nota**. Los ítems abordan planificación, metas personales y seguimiento del propio aprendizaje.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Relación entre las dimensiones de memoria emocional y motivación académica**

La matriz de asociaciones dimensionales presenta dieciséis coeficientes positivos de Spearman, comprendidos entre 0.774 y 0.844, todos con valores p inferiores a 0.001; dentro de este escenario ilustrativo, las relaciones alcanzan magnitudes altas y mantienen una dirección coincidente entre los constructos examinados. La lectura conjunta permite advertir que las cuatro dimensiones de memoria emocional se vinculan positivamente con las cuatro dimensiones de motivación académica, aunque la magnitud estadística por sí misma no determina mecanismos psicológicos, efectos pedagógicos ni una relación de causalidad verificable.

La evocación de experiencias positivas presenta su asociación más elevada con la persistencia ante las tareas académicas ($\rho = 0.840$), mientras que la relación con el interés por el aprendizaje alcanza 0.803,

lo cual describe diferencias moderadas dentro de coeficientes altos. Por su parte, la evocación de experiencias negativas se relaciona especialmente con la autorregulación del aprendizaje (ρ = 0.844), resultado que exige cautela, porque recordar situaciones desagradables con frecuencia no equivale necesariamente a experimentar bienestar emocional o motivación positiva en el estudiantado.

Respecto de la intensidad emocional de los recuerdos, la asociación más alta corresponde a la persistencia ante las tareas académicas (ρ = 0.834), mientras que el vínculo con la participación alcanza 0.774 y constituye el valor menor del conjunto de cruces. La persistencia y claridad de los recuerdos, a su vez, presenta relaciones elevadas con el interés por aprender (ρ = 0.837) y la autorregulación (ρ = 0.835), sin que las diferencias entre coeficientes puedan considerarse estadísticamente probadas mediante esta comparación descriptiva.

Los resultados identificados para las dimensiones de motivación encuentran un punto de contraste en Gago-Galvagno et al. (2024), quienes identificaron asociaciones entre motivación y aprendizaje autorregulado en adolescentes, mientras que Peralta-Sánchez et al. (2025) examinaron vínculos entre regulación del aprendizaje, regulación emocional y rendimiento. La coincidencia temática permite discutir la participación conjunta de procesos afectivos y académicos, aunque ninguno de esos trabajos evaluó exactamente las dimensiones retrospectivas de memoria emocional aquí consideradas ni permite justificar, por sí mismo, coeficientes tan elevados entre todos los cruces.

Al examinar la relación entre persistencia y autorregulación, Santana-Valenzuela y Maquilón-Sánchez (2025) encontraron asociaciones positivas entre motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria dominicanos, lo que ofrece una comparación pertinente, aunque su magnitud no debe trasladarse automáticamente a otros instrumentos. Las diferencias conceptuales también resultan importantes frente a Fombouchet et al. (2024), quienes estudiaron estrategias de regulación emocional y funciones ejecutivas en adolescentes, porque recordar emociones pasadas no es lo mismo que regularlas y ninguna coincidencia estadística autoriza a confundir ambos procesos en diferentes contextos escolares.

**Tabla 2.** Asociaciones entre dimensiones de la memoria emocional y la motivación académica mediante el Rho de Spearman

| Cruces | Rho de Spearman | $r^2$ | Valor p |
|---|---|---|---|
| Evocación positiva × Interés por el aprendizaje | 0.803 | 0.644 | < 0.001 |
| Evocación positiva × Participación académica | 0.806 | 0.65 | < 0.001 |
| Evocación positiva × Persistencia académica | 0.84 | 0.705 | < 0.001 |
| Evocación positiva × Autorregulación del aprendizaje | 0.822 | 0.675 | < 0.001 |
| Evocación negativa × Interés por el aprendizaje | 0.792 | 0.627 | < 0.001 |
| Evocación negativa × Participación académica | 0.778 | 0.605 | < 0.001 |
| Evocación negativa × Persistencia académica | 0.784 | 0.615 | < 0.001 |
| Evocación negativa × Autorregulación del aprendizaje | 0.844 | 0.713 | < 0.001 |
| Intensidad emocional × Interés por el aprendizaje | 0.813 | 0.661 | < 0.001 |
| Intensidad emocional × Participación académica | 0.774 | 0.599 | < 0.001 |
| Intensidad emocional × Persistencia académica | 0.834 | 0.696 | < 0.001 |
| Intensidad emocional × Autorregulación del aprendizaje | 0.81 | 0.656 | < 0.001 |
| Persistencia y claridad de recuerdos × Interés por el aprendizaje | 0.837 | 0.701 | < 0.001 |
| Persistencia y claridad de recuerdos × Participación académica | 0.806 | 0.65 | < 0.001 |
| Persistencia y claridad de recuerdos × Persistencia académica | 0.828 | 0.685 | < 0.001 |
| Persistencia y claridad de recuerdos × Autorregulación del aprendizaje | 0.835 | 0.696 | < 0.001 |

**Nota**. Las correlaciones se calcularon con puntajes promediados por dimensión de cada variable.
**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

**Relación entre la memoria emocional y la motivación académica**

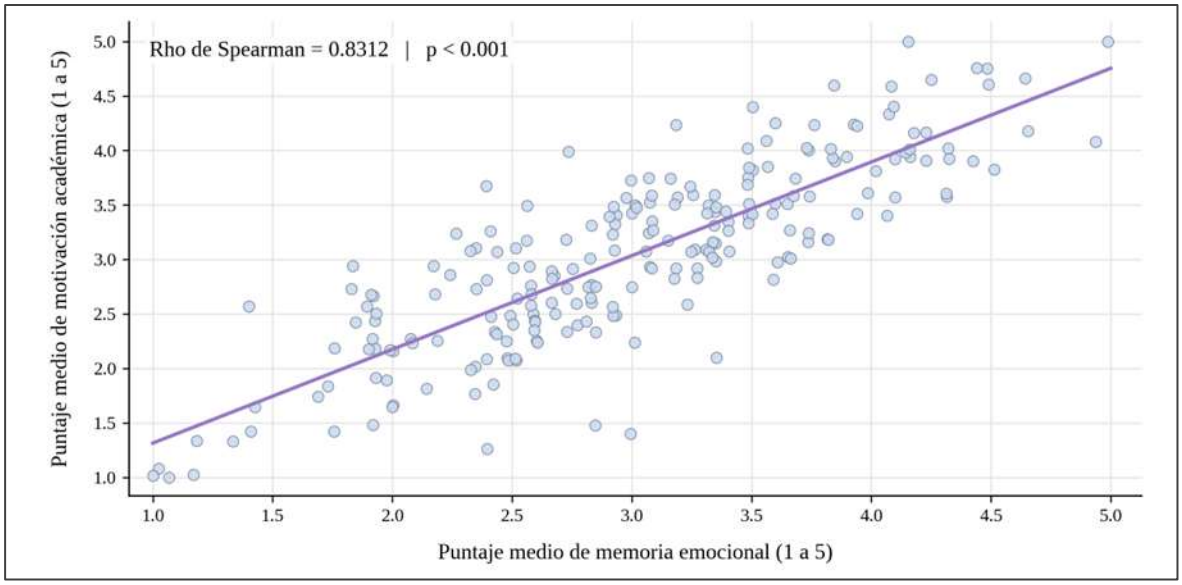
La Figura 9 presenta una asociación positiva fuerte entre memoria emocional y motivación académica ($\rho = 0.8312$; $p < 0.001$), acompañada de una nube de puntos que mantiene una tendencia ascendente y una dispersión apreciable alrededor de la línea de ajuste. La distribución ilustrativa indica que las puntuaciones más altas de memoria emocional tienden a coincidir con mayores niveles de motivación académica, aunque la variabilidad individual impide considerar esa correspondencia como perfecta o atribuirle una relación causal entre los dos constructos.

En investigaciones con adolescentes, las asociaciones entre motivación y aprendizaje autorregulado identificadas por Gago-Galvagno et al. (2024) ofrecen un antecedente para interpretar la tendencia ascendente del gráfico, aunque su estudio no midió recuerdos emocionales escolares ni estableció relaciones causales entre ambos procesos. Por otra parte, la vinculación entre motivación y estrategias de aprendizaje observada por Santana-Valenzuela y Maquilón-Sánchez (2025) amplía el contexto de

comparación, pero sus resultados no justifican atribuir el mismo coeficiente a poblaciones diferentes ni equiparar autorregulación con memoria emocional retrospectiva.

Finalmente, es importante acotar que, el trabajo educativo con adolescentes requiere reconocer que las experiencias vividas en el aula forman parte de su trayectoria escolar, por lo que las relaciones pedagógicas, el trato cotidiano y las oportunidades de participación merecen atención al planificar las actividades de enseñanza. La utilidad de esta investigación radica en ofrecer un referente para reflexionar sobre dichas prácticas y orientar decisiones institucionales que favorezcan un ambiente escolar respetuoso, cercano a las necesidades del alumnado y compatible con las exigencias propias de su formación académica.

**Figura 9.** Asociación entre los puntajes globales de memoria emocional y motivación académica en estudiantes de Décimo Año




**Fuente:** Encuesta a estudiantes del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz
**Elaboración:** Autoras

## CONCLUSIONES

Los recuerdos asociados con palabras alentadoras del profesorado y experiencias escolares satisfactorias alcanzaron las valoraciones más favorables de memoria emocional, mientras que la evocación de situaciones desagradables y la claridad de acontecimientos pasados presentaron respuestas heterogéneas entre los estudiantes de Décimo Año. Por su parte, la motivación académica mostró una mayor disposición hacia el aprendizaje y la búsqueda de información complementaria que hacia la participación voluntaria y la organización del tiempo, evidenciando diferencias entre el interés declarado y la

constancia de las prácticas académicas cotidianas en el aula. Finalmente, la relación entre memoria emocional y motivación académica presentó una dirección positiva y una magnitud fuerte en el escenario ilustrativo (Rho de Spearman = 0.8312; $p < 0.001$), aunque dicho resultado no demuestra que los recuerdos determinen el comportamiento académico.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**


Aldas-Arcos, H., Pinos-Coronel, P., & Álvarez-Lozano, M. (2026). Neuroeducación en el interaprendizaje: revisión sistemática de evidencias pedagógicas. Revista de Ciencias Sociales, 32. https://doi.org/10.31876/rcs.v32i.45748

Barreto-Rivas, M., Molina-Naranjo, M., & Mendoza-Bravo, K. (2021). Educación emocional: factor clave en el proceso educativo. Revista Cognosis, 6(EE), 19–28. https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3452

Benavides, C., & González, P. (2025). Afecto y memoria: el efecto de la publicidad emocional sobre la recordación de marca. Estudios de la Gestión, (18), 87–109. https://doi.org/10.32719/25506641.2025.18.4

Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1(1), 9–29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Burgos-Acosta, J. (2024). Escuchando al corazón: el poder de las emociones en el proceso de aprendizaje. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–13. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1068

Canga-León, M., Chiles-Morales, M., Valverde-Jácome, B., Bohórquez-Cruz, M., & Vilela-Carrasco, T. (2025). Estrategias didácticas basadas en la neuroeducación para mejorar la atención y memoria en estudiantes de educación básica. SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2(2), 203–214. https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.102

Castillo-Armijos, K., Gualotuña-Urcuango, M., & Merino, C. (2026). Pedagogías afectivas y neuroeducación: nuevas formas de abordar el aprendizaje desde la emocionalidad. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa. https://doi.org/10.70625/rlce/470

Cervantes-Gil, Z. (2022). Emociones que intervienen en el aprendizaje significativo durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Prohominum, 3(4), 110–119. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0084

Condori-Palomino, J. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios de formación en educación primaria. Revista Estudios Psicológicos, 3(3), 74–83. https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.006

De Neve, D., Bronstein, M., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. Journal of Youth and Adolescence, 52(2), 273-286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Díaz-Amado, S., Porcar-Gómez, M., & Aguirre, J. (2023). El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. MLS Educational Research, 7(1). https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.947

Fernández-Cando, D., Pineda-Guzmán, N., Bravo-Gutiérrez, E., Jara-Alcívar, C., Morante-Mendoza, L., Urgilés-Cedeño, L., & Ulcuango-Cualchi, E. (2025). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en educación secundaria. SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2(4), 239–251. https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.275

Fernández-de-Castro, J., Martínez-Bautista, H., Rojas-Muñoz, L., & Galindo-Muñoz, R. (2024). Escala de Autorregulación del Aprendizaje: validación de un instrumento para educación secundaria y media superior. Revista Complutense de Educación, 35(1), 33–43. https://doi.org/10.5209/rced.82444

Fombouchet, Y., Lannegrand, L., & Lucenet, J. (2024). Relationships between emotion regulation strategies and executive functions in adolescence: Exploring the effects of discrete emotions and age. Journal of Adolescence, 96(6), 1239–1248. https://doi.org/10.1002/jad.12334

Gago-Galvagno, L., Polanco-Cerquera, C., & Elgier, A. (2024). Relaciones entre el aprendizaje autorregulado, la motivación y el temperamento en adolescentes. Revista Iberoamericana ConCiencia, 9(1), 135–152. https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.8

Gao, C., Ren, J., Sakaki, M., & Jia, X. (2024). Memory enhancement for emotional words is attributed to both valence and arousal. Acta Psychologica, 246, 104249. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104249

Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. Learning and Motivation, 80, 101850. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850

Juraz-Rolón, N., Del Cid-García, C., & Henríquez-Ritchie, P. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. Revista Andina de Educación, 7(1), 000719. https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9

Li, Z., & Xing, L. (2024). Foreign language anxiety, enjoyment, and boredom among Chinese secondary students: A control-value theory approach. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 556. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03049-7

Machado-Ávila, M. (2023). Intervención con el arte y las emociones para mejorar la enseñanza aprendizaje de matemáticas. Prohominum, 5(3), 89–108. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0195

Malpica, E., & Garzón, A. (2024). Frecuencia y motivos para procrastinar: impacto del curso, género, autorregulación y autoeficacia. Revista Fuentes, 26(2), 171–184. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23502

Mardones-Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: revisión sistemática. Revista Realidad Educativa, 3(2), 121–145. https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300

Martín-Alonso, J., & Muñoz-San Roque, I. (2023). La paradoja del desarrollo de aprender a aprender: adaptación de una escala en estudiantes de secundaria. Revista de Educación, (401), 27–54. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-582

Medina-Alcívar, J., Guerra-Zambrano, J., & Benitez-Quinatoa, J. (2024). El papel de la educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo de la educación secundaria en Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 6743-6758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11090

Medina-González, I., Córdova-Romero, S., de la Cruz-Tapia, M., Vela-Caizapanta, N., Minaya-Mendoza, J., & Agualongo-Gavilanes, J. (2024). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 5(2). https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.326

Mendoza-Laz, P., Rivas-Quiroz, J., Freire-Jáuregui, J., Ugsha-Quishpe, M., & López-Vera, J. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. Revista InveCom, 5(3), e050328. https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937

Monroy-Segundo, G. (2026). La memoria emocional en la formación docente: narrativas de estudiantes normalistas sobre experiencias significativas de aprendizaje. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 14(1). https://doi.org/10.46377/dilemas.v14i1.5004

Moreno-Fuentes, E., Perales-Molada, R., & Hidalgo-Navarrete, J. (2020). Estudio cualitativo sobre el uso de la gamificación en educación superior para promover la motivación en el alumnado. Aula de Encuentro, 21(2), 5-26. https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.1

Muñoz-Valle, I., Vidal-Salgado, C., & Cáceres-Mesa, M. (2026). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en alumnos de secundaria en México a través de materiales en línea. Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5(1). https://doi.org/10.62697/rmiie.v5i1.290

Oltramonti, R., Puyol-Cortez, J., & Sánchez-Simbaña, S. (2024). Estrategias de gamificación y motivación escolar para el aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria. Revista Científica Enfoques del Conocimiento, 1(2).

https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v1/n2/12

Pazmiño-Constante, P., Romero-Pacheco, D., Roldán-Saltos, Y., Ceballos-Torres, C., & Alcívar-Cedeño, R. (2024). Impacto del uso de tecnologías educativas en la motivación y el compromiso estudiantil durante el proceso de aprendizaje. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4). https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2240

Pekrun, R., Marsh, H., Elliot, A., Stockinger, K., Perry, R., Vogl, E., Goetz, T., Van Tilburg, W., Lüdtke, O., & Vispoel, W. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. Journal of Personality and Social Psychology, 124(1), 145–178. https://doi.org/10.1037/pspp0000448

Peñafiel-Villavicencio, P., Fernández-Sánchez, L., & Sancho-Aguilera, D. (2025). Importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje: una revisión sistemática. Revista InveCom, 6(2), 1-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.15825104

Peralta-Sánchez, F., Martínez-González, H., & de la Fuente-Arias, J. (2025). Análisis de la autorregulación y la regulación externa del aprendizaje y la regulación emocional en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 23(67), 567–592. https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i67.10881

Qasim, S., Mohan, U., Stein, J., & Jacobs, J. (2023). Neuronal activity in the human amygdala and hippocampus enhances emotional memory encoding. Nature Human Behaviour, 7(5), 754-764. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01502-8

Ramos-Escobar, N. (2022). Afectos y emociones en la memoria: recordando juegos infantiles y mejores profesores en escritos autobiográficos de maestras potosinas. Anuario Mexicano de Historia de la Educación, 3(1), 95–105. https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.427

Romero-Espinosa, J., Vásquez-Ramos, M., Ortega-Jiménez, A., & Yaguachi-Yanangomez, M. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. Revista Scientific, 9(32), 145–168. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168

Ruiz-Piza, A. (2024). Trastornos emocionales y su impacto en el aprovechamiento docente en estudiantes de Educación Básica. Revista Ecuatoriana de Psicología, 7(18), 190–204. https://doi.org/10.33996/repsi.v7i18.118

Santana-Valenzuela, E., & Maquilón-Sánchez, J. (2025). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes de educación secundaria dominicana: un estudio descriptivo-correlacional. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(5), 11339–11366. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20403

Santin-Ortiz, G., Ortiz-Guevara, D., Ortega-Chávez, X., & Párraga-Espinoza, M. (2025). El impacto de las emociones en el aprendizaje: un análisis desde la neurociencia cognitiva. Ciencia y Educación, 6(2), 54–67. https://doi.org/10.5281/zenodo.14890342

Schmidt, P., Jendryczko, D., Zurbriggen, C., & Nussbeck, F. (2023). Recall bias of students' affective experiences in adolescence: The role of personality and internalizing behavior. Journal of Adolescence, 95(5), 893–906. https://doi.org/10.1002/jad.12162

Trías-Seferian, D., Sastre-Abreu, H., & Cuadros-Jiménez, O. (2024). Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria. Revista Colombiana de Educación, (92), 209–232. https://doi.org/10.17227/rce.num92-17121

Vera, J., & Mejía, L. (2024). Factores emocionales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Revista Científica Multidisciplinaria Sapientiae, 7(13), 1–15. https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0001

Vera-Ponce, V., Zuzunaga-Montoya, F., Huaman-Vega, C., Sánchez-Tamay, N., & Gutiérrez-De Carrillo, C. (2025). Cálculo de tamaño muestral y precisión para estudios epidemiológicos: Desarrollo e implementación del paquete Calculadora Prevalencia en R. Revista Peruana Ciencias de la Salud, 7(2), 156-163. https://doi.org/10.37711/rpcs.2025.7.2.4

Vite-Muentes, M. (2026). Educación emocional para el desarrollo de la motivación en estudiantes de educación básica. Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 3(1), 2887-2913. https://doi.org/10.71112/3w6h7196