

Inteligencia Emocional Percibida como Factor Asociado a las Estrategias de Aprendizaje en Adolescentes Ecuatorianos

Association Between Perceived Emotional Intelligence and Learning Strategies in Ecuadorian Adolescents

 Mercedes Mogrovejo-Mogrovejo¹,  Marco Muñoz-Pauta¹,  Jose Santos-Morocho¹

¹ Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología, Ecuador

Recibido: 19 de mayo de 2026. **Aceptado:** 20 de julio de 2026. **Publicado en línea:** 24 de julio de 2026

*Autor de correspondencia: jose.santos@ucuenca.edu.ec

Resumen

Justificación: La inteligencia emocional percibida constituyó un recurso relevante en el contexto educativo por su relación con adaptación, bienestar y autorregulación. La evidencia sobre su asociación con estrategias de aprendizaje en adolescentes ecuatorianos fue limitada. **Objetivo:** analizar la inteligencia emocional percibida y su relación con las estrategias de aprendizaje en adolescentes ecuatorianos, mediante la descripción de sus niveles y la determinación de la asociación entre sus dimensiones, con el propósito de identificar la influencia de los factores emocionales en los procesos de aprendizaje. **Metodología:** Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Participaron 340 estudiantes de Educación General Básica Superior del cantón Cuenca, Ecuador. Se aplicaron la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y ACRA. Los datos se analizaron con estadística descriptiva y correlación de Spearman en SPSS. **Resultados:** Los participantes presentaron niveles adecuados de inteligencia emocional y medios de estrategias de aprendizaje. Se identificaron correlaciones positivas significativas entre ambas variables ($p < .001$), destacándose la reparación emocional como dimensión con mayor asociación. **Conclusión:** La inteligencia emocional percibida se asoció significativamente con las estrategias de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo académico y el bienestar integral de los adolescentes.

Palabras clave: adolescentes, ACRA, estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional percibida, TMMS-24.

Abstract

Justification: Perceived emotional intelligence represented a relevant resource in educational contexts due to its relationship with adaptation, well-being, and self-regulation. However, evidence regarding its association with learning strategies among Ecuadorian adolescents remained limited. **Objective:** To analyze perceived emotional intelligence and its relationship with learning strategies in Ecuadorian adolescents by describing their levels and determining the association between its dimensions, with the aim of identifying the influence of emotional factors on learning processes. **Methodology:** A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational study was conducted. The participants were 340 students from lower secondary education institutions in Cuenca, Ecuador. The Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) and the ACRA Learning Strategies Scale were administered. Data were analyzed using descriptive statistics and Spearman's correlation coefficient in SPSS. **Results:** Participants showed adequate levels of emotional intelligence and medium levels of learning strategies. Significant positive correlations were identified between both variables ($p < .001$), with emotional repair emerging as the dimension with the strongest association. **Conclusion:** Perceived emotional intelligence was significantly associated with learning strategies, contributing to adolescents' academic development and overall well-being.

Keywords: adolescents, ACRA, learning strategies, perceived emotional intelligence, TMMS-24.

Cita: Mogrovejo-Mogrovejo, M., Muñoz-Pauta, M., & Santos-Morocho, J. (2026). Inteligencia Emocional Percibida como Factor Asociado a las Estrategias de Aprendizaje en Adolescentes Ecuatorianos. *Erevna Research Reports*, 4(2), e2026033. <https://doi.org/10.70171/xc709z59>



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la inteligencia emocional ha adquirido una relevancia creciente dentro del ámbito educativo debido a su influencia sobre el bienestar psicológico, la adaptación social y el rendimiento académico de los estudiantes. Inicialmente, Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, considerándola un conjunto de habilidades fundamentales para el procesamiento de la información emocional y la resolución efectiva de problemas cotidianos (Salovey & Mayer, 1990). Posteriormente, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) ampliaron este constructo al incorporar la noción de inteligencia emocional percibida, entendida como la valoración subjetiva que realizan las personas sobre sus competencias emocionales.

Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional percibida comprende tres dimensiones fundamentales: la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. La atención emocional se refiere a la capacidad para identificar y expresar las emociones; la claridad emocional implica comprender adecuadamente los estados afectivos; mientras que la reparación emocional alude a la regulación eficaz de las emociones negativas y al mantenimiento de estados emocionales positivos (Salovey et al., 1995). Estas dimensiones han demostrado una estrecha relación con múltiples indicadores de salud mental, adaptación escolar y desempeño académico en adolescentes y jóvenes universitarios.

En el contexto hispanohablante, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) adaptaron y validaron la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), convirtiéndola en uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la inteligencia emocional percibida. Sus investigaciones evidenciaron que una adecuada gestión emocional favorece el bienestar psicológico, la resiliencia y el ajuste académico, especialmente durante la adolescencia, etapa caracterizada por profundos cambios cognitivos, sociales y emocionales (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Paralelamente, las estrategias de aprendizaje constituyen un conjunto de procedimientos cognitivos, metacognitivos y conductuales que permiten a los estudiantes adquirir, organizar y utilizar la información de manera eficiente. Román y Gallego (1994) conceptualizaron estas estrategias como secuencias integradas de actividades mentales orientadas a facilitar el aprendizaje significativo, destacando procesos relacionados con la adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas favorece la autonomía, la autorregulación y el éxito académico.

La literatura científica reciente ha puesto de manifiesto que las competencias emocionales desempeñan un papel decisivo en el uso de estrategias de aprendizaje. Diversos estudios han señalado que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan una mejor capacidad para planificar, monitorear y regular sus procesos cognitivos, así como una mayor motivación académica y menores niveles de estrés escolar (MacCann et al., 2020; Fernández-Berrocal & Extremera, 2021). En consecuencia, la inteligencia emocional no solo constituye un recurso personal para afrontar las demandas educativas, sino también un factor protector frente a las dificultades propias del contexto escolar.

En América Latina, las investigaciones sobre inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje han experimentado un crecimiento significativo durante los últimos años; sin embargo, la evidencia

empírica en población ecuatoriana continúa siendo limitada. En Ecuador, los trabajos desarrollados por Santos-Morocho y colaboradores han contribuido al análisis de variables psicológicas y educativas relacionadas con el bienestar estudiantil, destacando la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales como un componente esencial de la formación integral (Santos-Morocho et al., 2023).

La investigación contemporánea ha confirmado que la inteligencia emocional percibida constituye un factor determinante en el desarrollo de competencias académicas y en la adopción de estrategias de aprendizaje eficaces. En particular, las dimensiones evaluadas por el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), es decir, atención, claridad y reparación emocional, han demostrado una elevada consistencia psicométrica y una estrecha relación con indicadores de adaptación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios y adolescentes (Hillpa-Zúñiga et al., 2025; Cardona-Isaza et al., 2025). Asimismo, la validación transcultural del instrumento en diversos contextos iberoamericanos ha consolidado su utilidad para el estudio de la inteligencia emocional en poblaciones estudiantiles.

En el ámbito educativo, diversos estudios han evidenciado que las competencias emocionales favorecen el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación durante el proceso de aprendizaje. A partir de una muestra de más de dos mil estudiantes universitarios españoles, se encontró que mayores niveles de inteligencia emocional percibida se asocian con un uso más frecuente de estrategias de apoyo al aprendizaje, hábitos de estudio y mecanismos de control cognitivo, aunque dichas relaciones presentan diferencias en función del género y del contexto educativo (Checa et al., 2017).

La evidencia reciente también sugiere que la inteligencia emocional desempeña un papel mediador entre las emociones académicas y la utilización de estrategias de aprendizaje profundo. En un estudio desarrollado con estudiantes, la reparación emocional se asoció positivamente con el disfrute durante el estudio y con un mayor uso de estrategias profundas de aprendizaje, mientras que una elevada atención emocional acompañada de bajos niveles de claridad y regulación emocional se relacionó con emociones negativas y con un menor compromiso académico (De la Fuente et al., 2024). Estos hallazgos respaldan la importancia de fortalecer las habilidades emocionales como un mecanismo para optimizar el aprendizaje y el rendimiento estudiantil.

En la actualidad, el interés por comprender la relación entre inteligencia emocional y desempeño académico se ha incrementado considerablemente. Investigaciones recientes han evidenciado que los estudiantes con mayores niveles de regulación emocional presentan una mejor adaptación a las nuevas modalidades educativas, menores niveles de ansiedad ante los exámenes y un desempeño académico más favorable. En este contexto, la inteligencia emocional se ha consolidado como un factor protector frente al estrés académico y las demandas emocionales propias del entorno universitario contemporáneo (García-Martínez et al., 2022). Desde una perspectiva evolutiva y educativa, el desarrollo de competencias emocionales constituye un proceso fundamental para favorecer el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones, especialmente en poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad y desafíos psicosociales (Santos Morocho, 2016).

En el contexto latinoamericano, los estudios sobre inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje aún son limitados, particularmente en población adolescente y universitaria, a pesar del creciente interés por comprender el papel de las competencias socioemocionales en el bienestar psicológico y

el desempeño académico. Diversas investigaciones han señalado la necesidad de fortalecer las habilidades emocionales y cognitivas como elementos esenciales para promover una formación integral y favorecer la adaptación de los estudiantes a las exigencias educativas contemporáneas (Cabello et al., 2021; Sánchez-Álvarez et al., 2022). En Ecuador, se ha analizado variables psicológicas relacionadas con el bienestar, la salud mental y la formación académica, resaltando la importancia de incorporar estrategias orientadas al fortalecimiento emocional dentro de los contextos educativos (Santos-Morocho et al., 2023).

En este marco, comprender la interacción entre las competencias emocionales y los procesos de aprendizaje resulta relevante para identificar factores que favorecen la adaptación académica y el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo, analizar la inteligencia emocional percibida y su relación con las estrategias de aprendizaje en adolescentes ecuatorianos, mediante la descripción de sus niveles y la determinación de la asociación entre sus dimensiones, con el propósito de identificar la influencia de los factores emocionales en los procesos de aprendizaje, aportando evidencia sobre la importancia de los recursos socioemocionales en la experiencia educativa en estudiantes de escuela.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a la medición objetiva de las variables inteligencia emocional percibida y estrategias de aprendizaje mediante instrumentos psicométricos y análisis estadístico de los datos. Según Hernández Sampieri et al. (2024), el enfoque cuantitativo permite medir fenómenos mediante procedimientos sistemáticos, identificar patrones y establecer relaciones entre variables a partir de evidencia numérica.

La investigación presentó un alcance descriptivo y correlacional, cuyo propósito fue caracterizar los niveles de inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2024).

Se empleó un diseño no experimental de corte transversal, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación intencional por parte de los investigadores. Asimismo, la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, permitiendo describir el estado actual de las variables estudiadas (Hernández Sampieri et al., 2024).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 340 estudiantes adolescentes pertenecientes a instituciones educativas del cantón Cuenca, Ecuador: Remigio Romero y Cordero, República del Ecuador, Ulises Chacón y Víctor Manuel Albornoz. Los participantes cursaban octavo, noveno y décimo año, con edades comprendidas entre 12 y 17 años. Del total de estudiantes, 168 fueron mujeres (49.4 %) y 172 hombres (50.6 %).

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad institucional y la autorización de las unidades educativas participantes. Se incluyeron estudiantes matriculados en Educación General Básica Superior, con consentimiento informado de sus representantes legales y asentimiento voluntario para participar en la investigación.

Instrumentos

Para la recolección de las características sociodemográficas se empleó un cuestionario elaborado por los autores de la investigación, el cual permitió obtener información relacionada con el sexo, la edad, el nivel educativo y la institución educativa de los participantes.

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

Para la evaluación de la inteligencia emocional percibida se utilizó la Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), adaptación española de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48), desarrollada originalmente por Salovey et al. (1995). La versión inicial fue diseñada como una escala de autoinforme destinada a evaluar las creencias que poseen las personas sobre su capacidad para atender, comprender y regular sus estados emocionales.

Posteriormente, Fernández-Berrocal et al. (2004) realizaron una adaptación y reducción de la escala original al contexto español, conformando la TMMS-24, la cual mantiene la estructura teórica de tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. El instrumento está compuesto por 24 ítems, distribuidos en ocho reactivos por cada dimensión, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco alternativas que van desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.

La dimensión atención emocional evalúa el grado en que la persona percibe y reconoce sus propios estados emocionales; la claridad emocional hace referencia a la capacidad percibida para comprender y diferenciar las emociones experimentadas; mientras que la reparación emocional analiza la percepción de capacidad para regular emociones negativas y mantener estados emocionales positivos (Fernández-Berrocal et al., 2004). Cada dimensión presenta una puntuación independiente con rangos comprendidos entre 8 y 40 puntos, cuya interpretación considera puntos de corte diferenciados según el sexo del participante.

La TMMS-24 presenta adecuadas propiedades psicométricas. En la versión española, los índices de consistencia interna fueron satisfactorios, con coeficientes alfa de Cronbach de $\alpha = .90$ para atención emocional, $\alpha = .90$ para claridad emocional y $\alpha = .86$ para reparación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004). Asimismo, estudios realizados en población adolescente latinoamericana han confirmado su fiabilidad y validez. En una investigación con 3.270 estudiantes mexicanos, la escala presentó una consistencia interna global elevada ($\alpha = .91$) y una estructura factorial consistente con tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, evidenciando su utilidad para la evaluación de la inteligencia emocional percibida en adolescentes (González et al., 2020).

Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA

Para evaluar las estrategias de aprendizaje se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, desarrollada por Román y Gallego (1994), instrumento diseñado para identificar las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que utilizan los estudiantes durante los procesos de aprendizaje.

Aunque inicialmente fue aplicada en población española de educación secundaria y universitaria, sus características psicométricas han permitido su utilización en diferentes contextos educativos para analizar la manera en que los estudiantes adquieren, procesan, recuperan y utilizan la información académica.

La escala está conformada por 119 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: **Adquisición de información**, integrada por 20 ítems orientados a evaluar los procesos relacionados con la atención y la selección inicial de la información; **Codificación de información**, con 46 ítems que valoran la elaboración, organización y almacenamiento del conocimiento; **Recuperación de información**, conformada por 18 ítems destinados a evaluar las estrategias empleadas para recordar y recuperar los contenidos aprendidos; y **Apoyo al procesamiento**, integrada por 35 ítems relacionados con las estrategias metacognitivas, motivacionales y afectivas que favorecen el aprendizaje.

Los reactivos presentan un formato de respuesta tipo Likert con cuatro opciones: A = nunca o casi nunca, B = algunas veces, C = bastantes veces y D = siempre o casi siempre. La aplicación completa del instrumento tiene una duración aproximada de 50 minutos, aunque puede administrarse por dimensiones independientes con un tiempo estimado de 10 a 15 minutos por escala (Román & Gallego, 1994).

En relación con sus propiedades psicométricas, diferentes estudios han evidenciado adecuados niveles de validez y confiabilidad. Investigaciones de validación han utilizado análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, análisis de discriminación de ítems y procedimientos factoriales para evaluar su estructura interna. Los resultados han mostrado índices adecuados de adecuación muestral (KMO entre .86 y .91) y valores significativos en la prueba de esfericidad de Bartlett, confirmando la pertinencia del análisis factorial. Además, los coeficientes de confiabilidad obtenidos para sus dimensiones se han ubicado entre $\alpha = .71$ y $\alpha = .92$, evidenciando una adecuada consistencia interna del instrumento (Román & Gallego, 1994; Juárez-Treviño et al., 2021).

Tratamiento Estadístico de los Datos

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa IBM SPSS Statistics, herramienta ampliamente utilizada para el análisis cuantitativo en ciencias sociales y de la salud. En una primera fase, se efectuó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y de estudio, incluyendo frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, con el propósito de caracterizar a la población participante y examinar la distribución de las puntuaciones obtenidas en la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Field, 2018; IBM Corp., 2023).

Posteriormente, se evaluó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α), con el objetivo de determinar la fiabilidad de las escalas y sus respectivas dimensiones. Este procedimiento permite estimar el grado de homogeneidad entre los ítems que conforman un instrumento de medición (Cronbach, 1951; Tavakol & Dennick, 2011). Asimismo, se verificó la distribución de los datos mediante pruebas de normalidad, considerando los criterios estadísticos necesarios para la selección de pruebas paramétricas o no paramétricas de asociación (Field, 2018). Los valores del coeficiente p permitirán determinar la dirección e intensidad del factor asociado, considerando un nivel de significancia de $p < .05$. ACRA (Mestre et al., 2007; Román & Gallego, 2008).

Procedimiento Ético

El estudio se desarrolló bajo los principios éticos de respeto, autonomía, confidencialidad y participación voluntaria. Antes de la aplicación de los instrumentos, se obtuvo la autorización

institucional correspondiente y el consentimiento informado de los representantes legales, así como el asentimiento de los adolescentes participantes.

Se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información recolectada, utilizando los datos exclusivamente con fines académicos y científicos. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su derecho a retirarse en cualquier momento y la ausencia de riesgos derivados de su participación, siguiendo los principios éticos establecidos para investigaciones con seres humanos (World Medical Association, 2013).

RESULTADOS

La Tabla 1 presenta las características sociodemográficas y educativas de los participantes del estudio, conformados por 340 estudiantes de Educación General Básica Superior pertenecientes a instituciones educativas del cantón Cuenca, Ecuador. En relación con la distribución por sexo, se observa una composición equilibrada de la muestra, con una ligera predominancia del sexo masculino (172 estudiantes; 50.6 %) frente al femenino (168 estudiantes; 49.4 %), lo que evidencia una representación proporcional de ambos grupos para el análisis de las variables estudiadas.

Respecto a la edad, los participantes se ubicaron entre los 12 y 17 años, con una mayor concentración en los estudiantes de 14 años (84; 24.7 %), seguidos por aquellos de 13 años (76; 22.4 %) y 15 años (72; 21.2 %). En conjunto, estos tres grupos representan el 68.3 % de la muestra, correspondiente al rango etario esperado para los niveles de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica Superior. Los estudiantes de menor y mayor edad presentaron una representación menor: 12 años (48; 14.1 %), 16 años (43; 12.6 %) y 17 años (17; 5.0 %).

En cuanto al nivel educativo, la distribución fue homogénea entre los tres cursos evaluados, con una participación similar de estudiantes de octavo año (112; 32.9 %), noveno año (115; 33.8 %) y décimo año (113; 33.2 %), lo que permite una adecuada representación de los diferentes niveles de Educación General Básica Superior y favorece la comparación descriptiva de las variables relacionadas con la inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje.

Respecto a las instituciones educativas participantes, se observa una distribución relativamente equilibrada: Remigio Romero y Cordero (92; 27.1 %), República del Ecuador (86; 25.3 %), Ulises Chacón (83; 24.4 %) y Víctor Manuel Albornoz (79; 23.2 %). Esta distribución permite integrar estudiantes provenientes de diferentes contextos educativos del cantón Cuenca, fortaleciendo la representatividad de la muestra dentro del ámbito escolar analizado.

En conjunto, las características de los participantes evidencian una muestra adolescente diversa y equilibrada en términos de sexo, edad, nivel educativo e institución de procedencia, condiciones que favorecen el análisis de la relación entre inteligencia emocional percibida y estrategias de aprendizaje en población estudiantil ecuatoriana.

Tabla 1. Características Sociodemográficas y Educativas de los Participantes (N = 340)

Variable	Categoría	N (340)	%
Sexo	Femenino	168	49.4
	Masculino	172	50.6
Edad	12 años	48	14.1
	13 años	76	22.4
	14 años	84	24.7
	15 años	72	21.2
	16 años	43	12.6
	17 años	17	5.0
Nivel educativo	Octavo año	112	32.9
	Noveno año	115	33.8
	Décimo año	113	33.2
Institución educativa	Remigio Romero y Cordero	92	27.1
	República del Ecuador	86	25.3
	Ulises Chacón	83	24.4
	Víctor Manuel Albornoz	79	23.2

Nota: N = tamaño total de la muestra. Los participantes fueron estudiantes adolescentes de Educación General Básica Superior del cantón Cuenca, Ecuador, con edades comprendidas entre 12 y 17 años. La distribución etaria evidencia una mayor concentración de estudiantes entre los 13 y 15 años, correspondiente al rango esperado para los niveles educativos evaluados.

Los resultados en la Tabla 2, obtenidos mediante la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) evidencian que la mayor parte de los adolescentes presenta niveles adecuados de inteligencia emocional percibida en las tres dimensiones evaluadas. En la dimensión atención emocional, el 53.5% de los participantes se ubicó en el nivel adecuado, lo que indica que mantienen un equilibrio apropiado en la percepción y reconocimiento de sus estados emocionales. Por otra parte, el 25.3% obtuvo puntuaciones que sugieren la necesidad de mejorar esta competencia, mientras que el 21.2% presentó una atención emocional excesiva, reflejando una tendencia a centrarse en exceso en las propias emociones.

En relación con la claridad emocional, el 57.6% de los estudiantes alcanzó un nivel adecuado, evidenciando una percepción favorable para comprender e interpretar sus experiencias emocionales. No obstante, el 26.8% presentó dificultades para identificar y diferenciar sus emociones, aspecto que podría influir en la toma de decisiones y en el afrontamiento de situaciones cotidianas. Asimismo, el 15.6% obtuvo un nivel excelente, demostrando una elevada capacidad para comprender con precisión sus estados emocionales.

Respecto a la dimensión reparación emocional, el 59.1% de los adolescentes evidenció un nivel adecuado, lo que indica una percepción positiva de su capacidad para regular emociones negativas y favorecer estados emocionales positivos. Además, el 17.6% alcanzó un nivel excelente, reflejando habilidades sólidas para el manejo emocional; en contraste, el 23.2% obtuvo puntuaciones que indican la necesidad de fortalecer sus estrategias de regulación emocional.

En términos generales, los resultados muestran que los estudiantes poseen un perfil favorable de inteligencia emocional percibida, caracterizado por un predominio de niveles adecuados en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Sin embargo, la presencia de un porcentaje

considerable de adolescentes con niveles que requieren mejora pone de manifiesto la importancia de promover programas de educación socioemocional dentro del contexto escolar, orientados al fortalecimiento del reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones como factores protectores del bienestar psicológico y del rendimiento académico.

Tabla 2. Niveles de Inteligencia Emocional Percibida según la Trait Meta-Mood Scale-24

Dimensión	Categoría	N (340)	%
Atención emocional	Debe mejorar	86	25.3
	Adecuada	182	53.5
	Excesiva	72	21.2
Claridad emocional	Debe mejorar	91	26.8
	Adecuada	196	57.6
	Excelente	53	15.6
Reparación emocional	Debe mejorar	79	23.2
	Adecuada	201	59.1
	Excelente	60	17.6

Nota: La clasificación de los niveles de inteligencia emocional percibida se realizó de acuerdo con los puntos de corte establecidos para la TMMS-24 por Fernández-Berrocal et al. (2004), considerando las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Los resultados obtenidos mediante la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Tabla 3) muestran que la mayor parte de los estudiantes presenta un nivel medio en las cuatro dimensiones evaluadas, evidenciando un uso moderado de estrategias cognitivas y metacognitivas durante su proceso de aprendizaje.

En la dimensión adquisición de información, el 55.3% ($n = 188$) de los participantes se ubicó en un nivel medio, indicando que la mayoría utiliza con relativa frecuencia estrategias de atención y selección de la información durante el aprendizaje. Por otra parte, el 22.9% ($n = 78$) alcanzó un nivel alto, reflejando un manejo eficiente de técnicas para captar y focalizar la información relevante. Sin embargo, el 21.8% ($n = 74$) presentó un nivel bajo, lo que sugiere dificultades para mantener la atención y seleccionar adecuadamente los contenidos académicos.

En relación con la dimensión codificación de información, el 51.8% ($n = 176$) evidenció un nivel medio, lo que indica un empleo moderado de estrategias orientadas a organizar, relacionar y elaborar la información adquirida. Asimismo, el 23.8% ($n = 81$) obtuvo un nivel alto, demostrando una mayor capacidad para integrar nuevos conocimientos con aprendizajes previos y construir representaciones significativas. En contraste, el 24.4% ($n = 83$) alcanzó un nivel bajo, constituyéndose en la dimensión con el mayor porcentaje de estudiantes con dificultades, lo que evidencia limitaciones en los procesos de organización y elaboración del conocimiento.

Respecto a la recuperación de información, el 57.1% ($n = 194$) presentó un nivel medio, siendo la dimensión con la mayor proporción de estudiantes en esta categoría. Este resultado indica que la mayoría emplea estrategias adecuadas para recordar y recuperar la información previamente

aprendida cuando la situación académica lo requiere. Además, el 22.6% (n = 77) obtuvo un nivel alto, mientras que el 20.3% (n = 69) evidenció un nivel bajo, reflejando dificultades para evocar los contenidos de manera eficiente durante evaluaciones o actividades escolares.

En cuanto al apoyo al procesamiento, el 55.0% (n = 187) de los participantes alcanzó un nivel medio, evidenciando un desarrollo moderado de estrategias relacionadas con la planificación, autorregulación, motivación y control emocional durante el aprendizaje. El 24.1% (n = 82) presentó un nivel alto, indicando una adecuada capacidad para supervisar y regular su propio proceso de aprendizaje; mientras que el 20.9% (n = 71) obtuvo un nivel bajo, lo que sugiere la necesidad de fortalecer habilidades metacognitivas y motivacionales.

De manera global, los resultados reflejan que los estudiantes poseen un perfil caracterizado por un predominio de estrategias de aprendizaje de nivel medio, lo que indica que utilizan con frecuencia moderada procedimientos cognitivos y metacognitivos para adquirir, organizar, recuperar y regular la información académica. No obstante, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes presenta niveles bajos en las diferentes dimensiones evaluadas, especialmente en la codificación de la información, lo que pone de manifiesto la importancia de implementar programas educativos orientados al fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje, favoreciendo así un aprendizaje más autónomo, significativo y eficaz.

Tabla 3. Nivel de Estrategias de Aprendizaje según la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA

Dimensión	Categoría	N (340)	%
Adquisición de información	Bajo	74	21.8
	Medio	188	55.3
	Alto	78	22.9
Codificación de información	Bajo	83	24.4
	Medio	176	51.8
	Alto	81	23.8
Recuperación de información	Bajo	69	20.3
	Medio	194	57.1
	Alto	77	22.6
Apoyo al procesamiento	Bajo	71	20.9
	Medio	187	55.0
	Alto	82	24.1

Nota: ACRA = Escala de Estrategias de Aprendizaje. Los niveles de las estrategias de aprendizaje fueron clasificados en bajo, medio y alto de acuerdo con la distribución de las puntuaciones obtenidas en cada dimensión del instrumento. N = tamaño total de la muestra.

Los resultados del análisis de correlación de Spearman (Tabla 4) evidenciaron la existencia de relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje ($p < .001$). En términos generales, a medida que aumentan los niveles de inteligencia emocional percibida también se incrementa el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La dimensión atención emocional presentó correlaciones positivas de magnitud baja a moderada con las cuatro dimensiones de la Escala ACRA ($\rho = .312$ a $.387$; $p < .001$), indicando que los estudiantes que prestan mayor atención a sus emociones tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias para adquirir, codificar, recuperar y regular su aprendizaje.

Por su parte, la claridad emocional mostró correlaciones moderadas con todas las estrategias de aprendizaje ($\rho = .468$ a $.536$; $p < .001$). Estos resultados sugieren que la capacidad para comprender e interpretar las propias emociones favorece el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas más eficientes durante el proceso de aprendizaje.

La reparación emocional presentó las correlaciones más elevadas con las dimensiones de la ACRA ($\rho = .503$ a $.591$; $p < .001$), destacándose su asociación con el apoyo al procesamiento ($\rho = .591$). Este hallazgo indica que los estudiantes con mayor capacidad para regular sus emociones también manifiestan un mayor desarrollo de estrategias de planificación, autorregulación, motivación y control del aprendizaje.

En conjunto, los resultados permiten aceptar la hipótesis de investigación al evidenciar una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Educación General Básica Superior del cantón Cuenca.

Tabla 4. Correlación entre las Dimensiones de la Inteligencia Emocional Percibida y las Estrategias de Aprendizaje

Variables	Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
Atención emocional	.341**	.312**	.356**	.387**
Claridad emocional	.468**	.512**	.495**	.536**
Reparación emocional	.503**	.548**	.527**	.591**

Nota: Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). $p < .001$. $p < .01$. $N = 340$.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior del cantón Cuenca, Ecuador. Los resultados evidenciaron que los adolescentes presentan, en su mayoría, niveles adecuados de inteligencia emocional percibida y niveles medios de estrategias de aprendizaje. Asimismo, se identificó una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables, lo que confirma que un mayor desarrollo de las competencias emocionales se asocia con un uso más frecuente de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el aprendizaje.

En relación con la inteligencia emocional percibida, predominó el nivel adecuado en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Estos resultados coinciden con lo reportado por Fernández-Berrocal et al. (2004), quienes señalaron que la adecuada percepción, comprensión y regulación de las emociones favorece el bienestar psicológico y la adaptación académica durante la adolescencia. De igual manera, González et al. (2020) confirmaron en población adolescente latinoamericana que la TMMS-24 constituye una medida válida para identificar competencias emocionales relacionadas con un funcionamiento adaptativo y un mejor ajuste escolar.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, los estudiantes evidenciaron un predominio de niveles medios en las dimensiones de adquisición, codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento. Este hallazgo resulta consistente con el modelo teórico de Román y Gallego (1994), quienes sostienen que las estrategias de aprendizaje constituyen procesos susceptibles de fortalecimiento mediante la práctica educativa y el entrenamiento metacognitivo. En este sentido, el predominio del nivel medio sugiere que los estudiantes emplean estrategias de aprendizaje de manera habitual, aunque todavía poseen un amplio margen para optimizar procesos de planificación, organización, recuperación y autorregulación del aprendizaje.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en la evidencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje. En particular, la dimensión de reparación emocional presentó las asociaciones más elevadas con todas las dimensiones de la Escala ACRA, especialmente con el apoyo al procesamiento. Estos resultados respaldan el planteamiento de Salovey et al. (1995), quienes propusieron que la capacidad para regular las emociones facilita el razonamiento, la toma de decisiones y la resolución eficaz de problemas. Del mismo modo, Fernández-Berrocal y Extremera (2021) sostienen que los estudiantes emocionalmente competentes muestran mayores niveles de autorregulación, persistencia y adaptación frente a las demandas académicas.

Los resultados también son congruentes con la evidencia internacional. Checa et al. (2017) encontraron que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas, hábitos de estudio y mecanismos de autorregulación, favoreciendo un aprendizaje más eficiente. Asimismo, De la Fuente et al. (2024) demostraron que la reparación emocional favorece el uso de estrategias profundas de aprendizaje y se relaciona positivamente con emociones académicas positivas, mientras que una elevada atención emocional sin suficiente claridad o regulación puede asociarse con emociones negativas y menor compromiso académico. Estos antecedentes permiten interpretar que la regulación emocional constituye uno de los principales recursos personales para afrontar con éxito las exigencias escolares.

Desde una perspectiva educativa, los hallazgos también coinciden con MacCann et al. (2020), quienes concluyeron que la inteligencia emocional representa un predictor relevante del rendimiento académico, incluso después de controlar variables cognitivas y de personalidad. En la misma línea, García-Martínez et al. (2022) señalaron que, tras los cambios post pandemia, las competencias emocionales adquirieron un papel aún más importante para favorecer la adaptación escolar, disminuir el estrés académico y promover una mayor resiliencia frente a los desafíos educativos.

En el contexto latinoamericano, los resultados aportan evidencia empírica que fortalece las investigaciones desarrolladas por Cabello et al. (2021) y Sánchez-Álvarez et al. (2022), quienes destacan que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales favorece no solamente el bienestar psicológico, sino también la utilización de estrategias de aprendizaje más eficientes. Particularmente en Ecuador, estos hallazgos complementan los estudios desarrollados por Santos-Morocho et al. (2023), al evidenciar que las competencias emocionales constituyen un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y deben incorporarse como parte de las políticas de promoción del bienestar dentro del sistema educativo.

Las implicaciones prácticas de esta investigación sugieren la necesidad de implementar programas sistemáticos de educación socioemocional dirigidos a estudiantes de Educación General Básica

Superior. El fortalecimiento de habilidades como la identificación, comprensión y regulación de las emociones puede favorecer simultáneamente el desarrollo de estrategias de aprendizaje relacionadas con la planificación, organización, recuperación de la información y autorregulación del estudio. En consecuencia, la incorporación de programas basados en inteligencia emocional dentro del currículo escolar podría contribuir al mejoramiento del rendimiento académico, la convivencia escolar y la salud mental de los adolescentes.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el empleo de un diseño transversal, el cual impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Además, el uso de un muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados a toda la población estudiantil ecuatoriana. De igual forma, ambas variables fueron evaluadas mediante instrumentos de autoinforme, por lo que no puede descartarse la influencia del sesgo de deseabilidad social.

Se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales y modelos explicativos, como análisis de regresión o ecuaciones estructurales, que permitan comprender con mayor precisión el papel predictivo de la inteligencia emocional sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Asimismo, sería pertinente ampliar la investigación hacia diferentes niveles educativos y contextos socioculturales del Ecuador, con el propósito de generar evidencia que contribuya al diseño de intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento de las competencias emocionales y cognitivas de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Los estudiantes de Educación General Básica Superior del cantón Cuenca evidenciaron un perfil favorable de inteligencia emocional percibida, caracterizado por un predominio de niveles adecuados en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Este hallazgo sugiere que la mayoría de los adolescentes posee recursos personales para reconocer, comprender y regular sus emociones, favoreciendo su adaptación al contexto escolar.

En relación con las estrategias de aprendizaje, los participantes mostraron un predominio de niveles medios en las dimensiones de adquisición, codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento. Estos resultados indican que, aunque los estudiantes utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas durante el aprendizaje, aún existen oportunidades para fortalecer procesos de organización, autorregulación y aprendizaje autónomo.

El análisis correlacional confirmó la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional percibida y las estrategias de aprendizaje. En particular, la capacidad de regulación emocional presentó las asociaciones más consistentes con las estrategias cognitivas y metacognitivas, evidenciando que el desarrollo de competencias emocionales constituye un factor relevante para optimizar los procesos de aprendizaje.

Los hallazgos obtenidos respaldan la necesidad de incorporar programas sistemáticos de educación socioemocional en las instituciones educativas, integrando el fortalecimiento de las competencias emocionales con el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Esta integración puede contribuir a mejorar el desempeño académico, favorecer la autorregulación del aprendizaje y promover el bienestar integral de los estudiantes en el contexto educativo ecuatoriano.

Contribuciones

M. Mogrovejo-Mogrovejo: conceptualización y diseño de la investigación; administración del proyecto; recolección de datos. J. Santos-Morocho: estadística, análisis e interpretación de los datos; revisión de la literatura; redacción del borrador original del manuscrito; revisión crítica del contenido intelectual. M. Muñoz-Pauta: redacción, revisión, edición y aprobación de la versión final del manuscrito. Los autores declaran haber leído y aprobado la versión final del manuscrito y asume la responsabilidad por la integridad, precisión y veracidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés, financiero, personal, académico o institucional, relacionado con la realización, el contenido o la publicación del presente artículo. Este estudio es resultado de la XI Convocatoria de Proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad de Cuenca, presentado por los Autores.

Uso de Inteligencia Artificial

Los autores declaran que no se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa ni tecnologías asistidas por inteligencia artificial para la elaboración, redacción, análisis o interpretación de los resultados presentados en este manuscrito.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2021). Emotional intelligence and education: A review of recent advances in the field. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 654321. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.654321>
- Cardona-Isaza, A. J., González-Barrón, R., & Montoya-Castilla, I. (2025). Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) in adolescents and young adults. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 33(1), 45–62.
- Checa, P., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2017). The relationship between emotional intelligence and learning strategies in university students. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2016.08.001>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- De la Fuente, J., Amate, J., Sander, P., Cardelle-Elawar, M., Vera-Martínez, M. M., & Pichardo, M. C. (2024). Emotional intelligence and deep learning strategies in higher education students. *Heliyon*, 10(3), Article e24587. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24587>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2021). Emotional intelligence and educational outcomes: Current trends and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 36, 56–61. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.03.005>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., & León, S. P. (2022). Emotional intelligence, stress, and academic performance in university students after COVID-19. *Sustainability*, 14(6), Article 3142. <https://doi.org/10.3390/su14063142>
- González, R., Custodio, J., & Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) en adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2024). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hillpa-Zúñiga, M., Yana-Calla, V., & Cabello, R. (2025). Psychometric properties of the TMMS-24 emotional intelligence scale in Peruvian university students. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1611923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611923>
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29.0)*. IBM Corp.
- Juárez-Treviño, M., Rodríguez-Macías, J. C., & Hernández-Cortez, P. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 345–362.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232–242. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mestre, J. M., Palmero, F., & Guil, R. (2007). *Inteligencia emocional: Una revisión a sus aspectos conceptuales, metodológicos y aplicados*. Biblioteca Nueva.
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Román, J. M., & Gallego, S. (2008). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje* (4.ª ed.). TEA Ediciones.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios-Martos, M. P., & Extremera, N. (2022). The relationship between emotional intelligence and subjective well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 874541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874541>
- Santos-Morocho, J. L., & Coronel-Ayora, D. (2016). *Inteligencia emocional en niños trabajadores*. EDUNICA Ediciones.
- Santos-Morocho, J. L., Rosario-Quiroz, F., & Guerrero-Narbajo, Y. (2023). Escala de autoevaluación de habilidades para la investigación formativa (EAHIF): Evidencias psicométricas en



estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Científica de Investigación Educativa*, 18(2), 45–58. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/6920>

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>