



Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje

Emotional intelligence in the teaching-learning process

Inteligência emocional no processo de aprendizagem aprendizagem

Gladys Mercedes Gutiérrez-Rocha ^I
gladys.gutierrez8894@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-9428-1248>

Nelson Wilfrido Guagchinga-Chicaiza ^{II}
nelson.guagchinga5@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9127-7563>

Correspondencia: gladys.gutierrez8894@utc.edu.ec

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

* **Recibido:** 13 de agosto de 2023 * **Aceptado:** 10 de septiembre de 2023 * **Publicado:** 17 de octubre de 2023

- I. Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.
- II. Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciclo básico superior de la Unidad Educativa Juan León Mera. Para ello, se utilizaron dos instrumentos: el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para medir la inteligencia emocional y el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) para medir el aprendizaje autorregulado. Se evaluó a una muestra de 40 estudiantes de los niveles octavo, noveno y décimo. Los resultados del análisis de correlación de Pearson mostraron que existe una relación significativa entre las tres dimensiones del TMMS-24 y las tres dimensiones del IPAA. Las correlaciones más fuertes se encontraron entre la atención emocional y la planificación, y entre la claridad emocional y la ejecución. Estos resultados sugieren que las habilidades de inteligencia emocional están relacionadas con las estrategias de aprendizaje autorregulado. Los estudiantes con un alto nivel de inteligencia emocional tienden a ser mejores planificadores, ejecutores y evaluadores. Este estudio aporta evidencia empírica de la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado. Los hallazgos sugieren que el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional puede ser una estrategia eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Clave: Inteligencia emocional; Aprendizaje autorregulado; Estudiantes; Enseñanza, aprendizaje.

Abstract

The present study aims to evaluate the relationship between emotional intelligence and self-regulated learning in higher basic cycle students at the Unidad Educativa Juan León Mera. For this purpose, the following instruments will be used: the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) to measure emotional intelligence and the Inventory of Self-Regulating Learning Processes (IPAA) to measure self-regulated learning. A sample of 40 students at octavo, noveno and tenth levels was evaluated. The results of the Pearson correlation analysis showed that there is a significant relationship between the three dimensions of the TMMS-24 and the three dimensions of the IPAA. The strongest correlations are found between emotional attention and planning, and between emotional clarity and execution. These results suggest that emotional intelligence skills are related to self-regulated learning strategies. Students with a high level of emotional intelligence tend to be

better planners, executors and evaluators. This study provides empirical evidence on the relationship between emotional intelligence and self-regulated learning. The researchers suggest that developing emotional intelligence skills could be an effective strategy to improve student learning.

Keywords: Emotional intelligence; Self-regulated learning; Students; Teaching, learning.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar a relação entre a inteligência emocional e a aprendizagem autorregulada em estudantes do ciclo básico superior da Unidade Educativa Juan León Mera. Para isso, são utilizados os instrumentos: a Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para medir a inteligência emocional e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) para medir a aprendizagem autorregulada. Foi avaliada uma lista de 40 estudantes dos níveis oitavo, nono e décimo. Os resultados da análise de correlação de Pearson mostram que existe uma relação significativa entre as três dimensões do TMMS-24 e as três dimensões do IPAA. As correlações mais fortes são encontradas entre a atenção emocional e o planejamento, e entre a clareza emocional e a execução. Esses resultados sugerem que as habilidades de inteligência emocional estão relacionadas com as estratégias de aprendizagem autorreguladas. Os estudantes com alto nível de inteligência emocional tendem a ser melhores planejadores, executivos e avaliadores. Este estudo apresenta evidências empíricas da relação entre a inteligência emocional e a aprendizagem autorregulada. Os resultados sugerem que o desenvolvimento das habilidades de inteligência emocional pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Aprendizagem autorregulada; Estudantes; Ensino, aprendizagem.

Introducción

La inteligencia emocional es un tema que ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo en los últimos años. La neurociencia ha demostrado que las emociones juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que su gestión adecuada puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes (Soberano, 2022). Además, se ha identificado que la inteligencia emocional es especialmente importante en áreas tales como las matemáticas y la

contabilidad (Gómez et al., 2023). En el contexto actual, en el que la educación ha tenido que adaptarse a la virtualidad debido a la pandemia del COVID-19, la inteligencia artificial también se ha utilizado para analizar los sentimientos de los estudiantes en el aula virtual y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempo real. Por lo tanto, es fundamental que los docentes conozcan la importancia de la inteligencia emocional y se enfoquen en su desarrollo en el aula, para lograr un aprendizaje significativo y una formación integral de los estudiantes (Puertas et al., 2018).

En el entorno educativo actual, la atención se ha desplazado hacia una comprensión más profunda y exhaustiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la inteligencia emocional ha surgido como un componente significativo que influye en la eficacia y el calibre de la educación. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas se denomina inteligencia emocional, y se ha demostrado que es esencial para el desarrollo general y el éxito académico de los estudiantes (González, 2019).

De acuerdo con Gómez et al., (2023), la interacción entre las dimensiones emocional y cognitiva en el proceso de aprendizaje ha suscitado un interés creciente desde una perspectiva académica. Investigadores, profesores y psicopedagogos han reconocido que las emociones desempeñan un papel fundamental en la forma en que los estudiantes afrontan los retos académicos, procesan la información y se implican en los entornos de aprendizaje. La capacidad de controlar las emociones y utilizarlas eficazmente se ha relacionado con mejoras en la concentración, la resolución de problemas y la toma de decisiones, habilidades que son esenciales en el contexto educativo y más allá (Brackett & Salovey, 2006).

La inteligencia emocional no solo complementa la dimensión cognitiva de la educación, sino que también puede potenciarla de manera significativa. Al entender cómo las emociones influyen en la motivación, la atención y la capacidad de resiliencia de los estudiantes, los educadores pueden adaptar sus métodos de enseñanza para promover un aprendizaje más profundo y duradero (Alejandria, 2012).

Varios estudios han evidenciado la importancia de la inteligencia emocional en los contextos educativos. Desde varias perspectivas se ha logrado observar que la implementación de actividades y temáticas que involucren, no solo el reconocimiento, sino la aplicación de la inteligencia emocional, ocasionan beneficios significativos dentro de la comunidad académica. Así, lo expresa Soberano (2022) en su estudio *“Neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en las emociones”* en el cual menciona que la neurociencia enfocada a las emociones en el entorno

educativo es importante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Conocer cómo funciona y aprende el cerebro, ayudará a los docentes y los motivará a conocer nuevas herramientas que coadyuven en el aprendizaje significativo que demanda el Ministerio de Educación.

Es importante que el docente conozca la importancia de enfocarse en la inteligencia emocional, ya que, esta influye en nuestras vidas y una mala gestión de estas emociones marcará el tipo de persona que actuara ante la sociedad. Asimismo, otro estudio manifiesta que la inteligencia emocional es un factor que influye positivamente en el bienestar mental y social de las personas, asimismo dentro del ámbito educativo posee un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias de los profesionales de la educación, el contacto social en el entorno educativo y la resolución de conflictos, son factores que manifiestan la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional (Molero et al., 2018).

En este sentido, esta investigación académica se centrará en el estudio de la inteligencia emocional en la enseñanza y el aprendizaje. Se examinará cómo se relacionan las teorías fundamentales de la inteligencia emocional con los modelos pedagógicos contemporáneos y cómo afectan a la relación entre profesores y estudiantes.

Además, se examinarán los enfoques y estrategias educativas que se han desarrollado en un esfuerzo por apoyar el crecimiento de la inteligencia emocional en los entornos educativos. Es decir que su objetivo será el de comprender la influencia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje, de los estudiantes del ciclo básico superior de la Unidad Educativa Juan León Mera.

Materiales y métodos

La presente investigación fue realizada en la “Unidad Educativa Juan León Mera”, una escuela de Educación Regular ubicada en la Provincia de Cotopaxi, Cantón de Latacunga, Ecuador. Se trata de un centro educativo ubicado en una zona rural, cuenta con 14 docentes y 208 estudiantes, su modalidad educativa es presencial, de jornada matutina, y abarca los niveles de Inicial y Educación General Básica.

Se empleó un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo (Hernández & Sampieri., 2014) porque se aplicaron cuestionarios a los estudiantes para obtener información que pueda ser cuantificada y analizada estadísticamente, además de complementar su análisis mediante la revisión documental.

Es por ello que el proceso de investigación se dividió en tres etapas distintas. En la etapa preparatoria, se llevó a cabo un análisis teórico exhaustivo sobre la importancia de la inteligencia emocional en la enseñanza-aprendizaje, respaldado por una revisión documental de fuentes confiables. La etapa de trabajo de campo se enfocó en identificar estrategias relacionadas con la inteligencia emocional mediante la aplicación de cuestionarios a los participantes, obteniendo datos empíricos. Finalmente, en la etapa analítica, se describieron y analizaron los efectos de estas estrategias en el aprendizaje, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos para interpretar los datos recopilados. Cada fase desempeñó un papel crucial en el proceso de investigación, permitiendo una comprensión más profunda de la relación entre la inteligencia emocional y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto estudiado.

Es por ello que se realizó un diseño no experimental basado en la recolección de datos a partir de un grupo de 40 estudiantes de educación básica superior (se incluyó a la totalidad de estudiantes de los niveles octavo, noveno y décimo grado), cuyas edades oscilaban entre 11 y 14 años. Este grupo estuvo compuesto por 17 hombres y 23 mujeres.

Los materiales utilizados en la investigación incluyeron instrumentos para la recolección de datos, como cuestionarios y encuestas. Además, se utilizaron equipos informáticos para el análisis de datos, específicamente software estadístico para llevar a cabo el análisis estadístico.

La recolección de datos se realizó mediante la administración de cuestionarios y encuestas a los estudiantes de la Unidad Educativa. Estos instrumentos se diseñaron específicamente para obtener información relevante relacionada con el objeto de estudio.

Previa autorización otorgada por el director del centro educativo para realizar el estudio se aplicaron los cuestionarios presencialmente en los tres diferentes niveles, con ayuda de los docentes que en ese momento se encontraban impartiendo sus lecciones.

Los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA)

El Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) constituye una herramienta concebida con el propósito de evaluar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. Este instrumento fue sometido a una aplicación en una muestra compuesta por un total de 780 participantes que se encontraban en su primer año de estudios, procedentes de diversos programas de pregrado. El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo mediante la

aplicación de dos técnicas estadísticas, a saber, un análisis factorial confirmatorio y un análisis factorial exploratorio (Bruna et al., 2017).

Además, se realizaron análisis descriptivos para evaluar la consistencia interna del cuestionario. Los resultados derivados de ambas metodologías apuntaron hacia una estructura bifactorial, en la cual un factor general de autorregulación explicó la mayor proporción de la varianza, acompañado por tres subfactores coherentes con la teoría (Planificación, Ejecución y Evaluación). Asimismo, todos los factores exhibieron índices de confiabilidad adecuados. En resumen, los hallazgos respaldan la validez y confiabilidad del IPAA como un cuestionario apropiado para su aplicación en esta población de estudiantes chilenos (Bruna et al., 2017; Paredes-Proaño & Moreta-Herrera, 2020).

El proceso de validación del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) involucró la aplicación de análisis factorial confirmatorio y exploratorio. Los resultados obtenidos a través de estas técnicas estadísticas revelaron una estructura bifactorial en el instrumento. En esta estructura, se identificó un factor general que se relaciona con la autorregulación del aprendizaje y tres subfactores que guardan coherencia con la base teórica subyacente. Es importante destacar que todos los factores presentaron índices de confiabilidad satisfactorios. En consecuencia, se puede inferir que el IPAA ostenta la cualidad de ser un cuestionario de confianza y validez en el contexto de su aplicación a estudiantes universitarios chilenos (Bruna et al., 2017; Núñez et al., 2022).

El Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) fue desarrollado como la herramienta ideal para evaluar cómo los estudiantes universitarios chilenos regulan su aprendizaje. Esta evaluación se realiza mediante un cuestionario de 30 ítems que fue creado para evaluar tres componentes distintos de la autorregulación del aprendizaje: conocimiento, planificación, ejecución y evaluación. Además, el IPAA incluye un elemento autoritario general que explica principalmente la variación en las respuestas del cuestionario. Como resultado, esta herramienta proporciona una metodología fiable y válida para examinar la autorregulación del aprendizaje en el ámbito universitario chileno (Bruna et al., 2017).

Trait Meta-Mood Scale: TMMS-24.

El Test de Manejo de las Emociones (TMMS-24) fue concebido por los investigadores Salovey, Mayer, Goldman y Turvey en el año 1995. Este cuestionario está conformado por un total de 24 ítems y está diseñado para evaluar tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: la atención, la claridad y la reparación. La dimensión de atención se refiere a la capacidad de una

persona para enfocar su atención tanto en sus propias emociones como en las emociones de los demás. La dimensión de claridad evalúa la habilidad para comprender las emociones, tanto propias como ajenas. Por último, la dimensión de reparación se centra en la capacidad de regular y gestionar las emociones, tanto las propias como las de los demás (Pedrosa et al., 2014).

La definición de "atención" en el contexto del TMMS-24 se refiere a la capacidad de una persona para prestar atención tanto a sus propias emociones como a las de los demás. En otras palabras, determina lo consciente que es una persona de sus propias emociones y de las de los demás. La capacidad de comprender y distinguir entre las emociones propias y ajenas es un componente clave de la dimensión "claridad", y esta capacidad incluye la capacidad de reconocer y categorizar adecuadamente las emociones propias y ajenas. Por último, el concepto de "reparación" se refiere a la capacidad de regular y gestionar eficazmente las emociones, tanto a nivel personal como en las interacciones con los demás (Bueno-Cuadra et al., 2023).

El TMMS-24 ha sido sometido a procesos de validación en diversas poblaciones, incluyendo estudiantes universitarios, individuos afectados por trastornos psicológicos y adultos en general. Los resultados obtenidos a través de estos estudios de validación han consistentemente confirmado que el TMMS-24 es un instrumento sólido, válido y confiable para medir la inteligencia emocional en adultos. Esta robustez en su validación respalda su aplicabilidad en distintos contextos y grupos de población, ofreciendo una herramienta de medición confiable y válida para el estudio de la inteligencia emocional (Valdivia et al., 2015).

El TMMS-24 se presenta como una herramienta de medición fiable y adaptable que puede utilizarse para evaluar la inteligencia emocional en adultos en una amplia gama de contextos. Los 24 ítems del cuestionario permiten una evaluación exhaustiva y detallada de los tres componentes clave de la inteligencia emocional. Esta herramienta es muy útil en los campos de la psicología y la investigación, ya que ofrece una medición precisa de la inteligencia emocional de una persona. El TMMS-24 ha demostrado ser especialmente útil para evaluar las habilidades emocionales en entornos educativos, clínicos y ocupacionales, haciendo avanzar el conocimiento en el campo de la inteligencia emocional y su aplicación práctica (Câmara et al., 2023).

Resultados y discusión

Tabla 1.

Características sociodemográficas

Sexo	N	%
Mujeres	23	57,50%
Hombres	17	42,50%
Total	40	100,00%

Edad	Valores
Media	12,02
Desv. Desviación	1,04
Mínima	11
Máxima	14

En primer lugar, a tabla 1 muestra información sobre las características sociodemográficas del grupo de estudiantes de los niveles octavo, noveno y décimo encuestados. En cuanto al género, el 57.50% son mujeres (23 estudiantes), mientras que el 42.50% son hombres (17 estudiantes), con un total de 40 estudiantes en el grupo. En lo que respecta a la edad, la media es de 12.02 años, con una desviación estándar de 1.04. La edad mínima registrada fue de 11 años y la máxima de 14 años

Tabla 2.

Resultados TMMS-24

	ATENCIÓN			CLARIDAD			REPARACIÓN		
	Poca	Adecua	Demasia	Poca	Adecua	Excelen	Poca	Adecua	Excelen
		da	da		da	te		da	te
Mujeres	48% (n=11)	52% (n=12)	0% (n=0)	43% (n=10)	52% (n=12)	4% (n=1)	39% (n=9)	57% (n=13)	4% (n=1)
Hombres	29% (n=5)	65% (n=11)	6% (n=1)	53% (n=9)	47% (n=8)	0% (n=0)	47% (n=9)	41% (n=13)	12% (n=1)
Total	40% (n=16)	58% (n=23)	3% (n=1)	48% (n=19)	50% (n=20)	3% (n=1)	43% (n=17)	50% (n=20)	8% (n=3)

Los resultados del TMMS-24, como se presentan en la tabla 2, indican los estudiantes evaluados tienen un nivel de inteligencia emocional promedio. En general, los estudiantes tienen una buena capacidad para atender y comprender sus emociones, pero podrían mejorar su capacidad para

regularlas. Por ejemplo, en la dimensión de atención emocional, los estudiantes tienen un porcentaje alto de respuestas "adecuadas" (58%). Esto significa que los estudiantes son capaces de identificar y reconocer sus propias emociones de manera adecuada. Sin embargo, un porcentaje pequeño de estudiantes (3%) respondió "demasiada", lo que podría indicar que algunos estudiantes son demasiado conscientes de sus emociones o que tienen dificultades para controlar sus pensamientos y sentimientos. Y un porcentaje considerable (40%) evidencio poca atención.

En la dimensión de claridad emocional, los estudiantes también tienen un porcentaje alto de respuestas "adecuadas" (50%). Esto significa que los estudiantes tienen una comprensión profunda de sus emociones y pueden identificar sus causas y consecuencias. Sin embargo, un porcentaje no muy diferente (48%) manifestó indicar un resultado de poca claridad emocional, es decir que esto es problemático igualmente para un número considerable de estudiantes. Y solamente un pequeño de estudiantes (3%) respondió "excelente", lo que podría indicar que algunos estudiantes tienen una comprensión particularmente profunda de sus emociones.

Y en cuanto a la reparación emocional, los estudiantes tienen un porcentaje promedio de respuestas "adecuadas" (50%). Esto significa que los estudiantes son capaces de regular sus emociones de manera efectiva. Sin embargo, un porcentaje menor (43%) indico un poco reparación, lo cual sería problemático de igual manera para un alto número de estudiantes. Solamente un pequeño grupo de estudiantes (3%) respondió "excelente", lo que podría indicar que algunos estudiantes tienen una capacidad particularmente fuerte para regular sus emociones.

En general, los resultados del TMMS-24 sugieren que los estudiantes de esta escuela en Ecuador tienen un nivel de inteligencia emocional promedio. Los estudiantes tienen una buena capacidad para atender y comprender sus emociones, pero podrían mejorar su capacidad para regularlas.

Para contextualizar los resultados de este estudio, se realizó una revisión de estudios previos en Ecuador y América Latina, examinando aspectos relacionados con las características sociodemográficas y la inteligencia emocional de los estudiantes. Estos estudios brindan una perspectiva instructiva para comprender los hallazgos presentados en este artículo y establecer conexiones con estudios relevantes en la región.

En Ecuador, investigaciones como la llevada a cabo en Huambaló por Córdova y Marcillo, (2023) se identificaron una relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, lo que sugiere la influencia de esta última en el éxito educativo. Además, estudios que evalúan la inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato (Hernández, 2018) también

encontraron niveles similares de inteligencia emocional promedio a los resultados de la tabla 2 en este estudio. Estos estudios subrayan la importancia de explorar en detalle las dimensiones de la inteligencia emocional para comprender mejor su papel en la educación. Por otro lado, un estudio en Costa Rica, llevado a cabo por Araya, ((2020), examinó las características sociodemográficas de estudiantes de primer ingreso al Bachillerato en Inglés, revelando una distribución de género similar a la encontrada en la tabla 1 de este estudio. Sin embargo, no incluyó datos sobre la edad de los estudiantes, subrayando la importancia de abordar múltiples dimensiones sociodemográficas en futuras investigaciones.

En conjunto, estas investigaciones previas proporcionan un contexto valioso para comprender los hallazgos de este estudio. Destacan la importancia de la inteligencia emocional en el entorno educativo, la necesidad de considerar diferentes dimensiones sociodemográficas y la importancia de reconocer la heterogeneidad de los estudiantes. Estos hallazgos resaltan la necesidad de un enfoque holístico para apoyar el desarrollo emocional y académico de los estudiantes de la región.

Tabla 3.

Resultados IPAA

Dimensión	Media	Desv.		
		Desviación	Asimetría	Curtosis
Planificación	3,8688	0,81843	-0,752	-0,555
Ejecución	3,6500	0,75913	-0,262	-0,736
Evaluación	3,9625	0,76282	-0,540	-0,857

Para interpretar y analizar los resultados del IPAA, se deben tener en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones. Una puntuación alta en una dimensión indica que el estudiante aplica estrategias de autorregulación efectivas en esa fase del proceso de aprendizaje. Tal como se puede observar en la tabla 3 los datos proporcionados indican que la puntuación media en la dimensión de Planificación es de 3.8688, con una desviación estándar de 0.81843.

Esto sugiere que, en promedio, los estudiantes tienen una puntuación relativamente alta en la dimensión de Planificación, lo que indica que son capaces de establecer metas y planificar su proceso de aprendizaje de manera efectiva. La asimetría es de -0.752, lo que indica una distribución ligeramente sesgada hacia las puntuaciones más altas. Esto significa que hay más estudiantes con puntuaciones altas en Planificación que con puntuaciones bajas. La curtosis es de -0.555, lo que

indica una distribución más plana que la distribución normal (curtosis de 0). Esto sugiere que las puntuaciones están bastante dispersas y no se concentran alrededor de la media.

En cuanto a la dimensión de ejecución, la puntuación media 3.6500, con una desviación estándar de 0.75913. Esto sugiere que, en promedio, los estudiantes tienen una puntuación relativamente alta en la dimensión de Ejecución, lo que indica que son capaces de llevar a cabo sus planes de aprendizaje de manera efectiva. La asimetría es de -0.262, lo que indica una distribución ligeramente sesgada hacia las puntuaciones más altas. Y la curtosis es de -0.736, lo que sugiere que las puntuaciones están bastante dispersas y no se concentran alrededor de la media.

Finalmente, los datos evidencian también que la puntuación media en la dimensión de evaluación es de 3.9625, con una desviación estándar de 0.76282, una puntuación relativamente alta en la dimensión de Evaluación, lo que indica que son capaces de evaluar su proceso de aprendizaje y hacer ajustes de manera efectiva.

La asimetría es de -0.540, lo que indica una distribución ligeramente sesgada hacia las puntuaciones más altas y la curtosis es de -0.857 también sugiere que las puntuaciones están bastante dispersas y no se concentran alrededor de la media.

Los resultados generales del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) sugieren que los estudiantes son bastante efectivos en la aplicación de estrategias de autorregulación en las tres fases del proceso de aprendizaje: Planificación, Ejecución y Evaluación. Las puntuaciones medias en las tres dimensiones son relativamente altas, lo que indica que los estudiantes son capaces de establecer metas y planificar su proceso de aprendizaje, llevar a cabo sus planes de manera efectiva y evaluar su proceso de aprendizaje y hacer ajustes. Sin embargo, también hay una variabilidad considerable en las puntuaciones en las tres dimensiones, lo que indica que algunos estudiantes pueden necesitar apoyo adicional para mejorar sus habilidades de autorregulación en una o más fases del proceso de aprendizaje.

En la revisión de literatura se identificaron varios estudios que brindan una perspectiva valiosa sobre este tema. Un estudio realizado en Costa Rica que examinó las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la investigación y su relación con la autorregulación del aprendizaje enfatizó que la dimensión cognitiva de las actitudes hacia la investigación es más relevante para la autorregulación (Paredes-Proaño & Moreta-Herrera, 2020). Este hallazgo resalta la importancia de considerar la actitud investigadora como un factor importante en el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Fernández et al., (2010) realizaron un estudio en Ecuador para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios utilizando el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA). Los resultados indicaron que los estudiantes tienen un nivel moderado de autorregulación del aprendizaje y obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión de Evaluación, seguida de la dimensión de Planificación y la dimensión de Ejecución, lo que es consistente con los resultados generales del IPAA en Ecuador. Los resultados generales del IPAA en Ecuador indican que los estudiantes son bastante efectivos en la aplicación de estrategias de autorregulación en las tres fases del proceso de aprendizaje. Sin embargo, también hay una variabilidad considerable en las puntuaciones en las tres dimensiones, lo que indica que algunos estudiantes pueden necesitar apoyo adicional para mejorar sus habilidades de autorregulación en una o más fases del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Parres y Flores, (2011) realizaron un estudio similar en México utilizando el IPAA para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen un nivel moderado de autorregulación del aprendizaje y obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión de Evaluación, seguida de la dimensión de Planificación y la dimensión de Ejecución. Estos resultados son similares a los encontrados en Ecuador y sugieren que los estudiantes en Latinoamérica pueden necesitar apoyo adicional para mejorar sus habilidades de autorregulación en una o más fases del proceso de aprendizaje.

En general, la investigación en esta discusión muestra que el aprendizaje de la autorregulación es un tema relacionado en la investigación educativa en Ecuador y América Latina. Además, se enfatiza que las actitudes deben considerarse como un estudio para medir las pruebas de herramientas en la posterior investigación en la autorregulación y la diversidad de los estudiantes. Estos estudios proporcionan una base sólida para el desarrollo de intervenciones educativas y estrategias de apoyo para promover la autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes universitarios de la región.

Tabla 4.

Análisis de correlación entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado

Correlaciones

		IPAA	TMMS
IPAA	Correlación de Pearson	1	,323*

	Sig. (bilateral)		,042
	N	40	40
TMMS	Correlación de Pearson	,323*	1
	Sig. (bilateral)	,042	
	N	40	40

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Por su parte, sobre la base de los resultados del análisis de correlación de Pearson, tal como se presenta en la tabla 4, existe una correlación significativa entre el IPAA y el TMMS, aunque la correlación es relativamente débil. El coeficiente de correlación es de 0,323, lo que indica una relación positiva moderada entre las dos escalas. Esto también podría estar significando que los estudiantes con un alto nivel de inteligencia emocional también tienden a tener un alto nivel de aprendizaje autorregulado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta relación no es perfecta. Hay muchos otros factores que pueden afectar el aprendizaje autorregulado, como la motivación, las habilidades cognitivas y las experiencias educativas.

En similar medida, otros estudios similares, pero desarrollados en otros contextos y con estudiantes de otros niveles, también sugieren que existe una relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Rameli y Sinivashom, (2020) descubrieron que el aprendizaje autorregulado contribuía significativamente a reducir el estrés de los exámenes en estudiantes de primaria y secundaria. Mustofa et al., (2022) también encontraron un nivel moderado de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en asignaturas de biología. Inglés et al., (2017) identificaron diferentes perfiles de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria y encontró diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de aprendizaje entre los perfiles. Ranganthan y Ganeshkumar, (2021) encontraron una relación significativa entre la inteligencia emocional y el comportamiento autorregulado entre estudiantes de ingeniería. Así, estos estudios sugieren que la inteligencia emocional puede desempeñar un papel en la capacidad de los estudiantes para regular su propio aprendizaje.

Conclusiones

Este estudio académico proporciona conocimientos importantes sobre el impacto de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de ciclo básico superior de la Unidad Educativa Juan León Mera. Se han identificado hallazgos importantes con implicaciones tanto para la teoría educativa como para la práctica docente.

En primer lugar, las investigaciones muestran que la inteligencia emocional juega un papel vital en la dinámica educativa. Los resultados del TMMS-24 muestran que, los estudiantes tienen una inteligencia emocional promedio, lo que indica que tienen una buena capacidad para identificar y comprender sus emociones. Sin embargo, dado que una gran proporción de estudiantes reportan dificultades en esta área, es necesario mejorar las habilidades de regulación de las emociones. Esta comprensión es muy importante para los educadores porque enfatiza la importancia de desarrollar las habilidades emocionales de los estudiantes como parte integral de su desarrollo.

En segundo lugar, existe una correlación positiva moderada entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado, lo que respalda la idea de que las habilidades emocionales pueden influir en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus procesos de aprendizaje. Esto sugiere que los programas de educación socioemocional pueden mejorar estratégicamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente, este estudio destaca la importancia de considerar las relaciones profesor-alumno en el contexto de la inteligencia emocional. Aunque no se abordan directamente en este estudio, los hallazgos sugieren que los profesores pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes, promover un entorno educativo que estimule la expresión emocional positiva y apoye la regulación emocional para mejorar la calidad de la educación.

Este estudio proporciona una base sólida para la integración de la inteligencia emocional en el diseño de programas educativos y estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. Reconoce la importancia de abordar las habilidades emocionales tanto desde una perspectiva individual como en el contexto de la relación entre profesores y alumnos, con el objetivo de mejorar la experiencia educativa y el éxito académico de los estudiantes de ciclo básico superior de la Unidad Educativa Juan León Mera.

Referencias

- Alejandria, T. I. (2012, diciembre 4). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN. <https://www.semanticscholar.org/paper/INTELIGENCIA-EMOCIONAL-EN-LA-EDUCACION-C3%93N-Alejandria/38434c5657c5307c6f3f4d91df112fea51d88017>
- Araya, W. (2020). Características sociodemográficas de los estudiantes de primer ingreso al Bachillerato en Inglés, 2010-2011 | Revista de Lenguas Modernas. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14041>
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Núñez, J. C. (2017). PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INVENTARIO DE PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 44(2), 77-91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Bueno-Cuadra, R., Araujo-Robles, E. D., & Ucedo-Silva, V. H. (2023). Relaciones entre atención, claridad y reparación emocional con respuestas rumiativas en universitarios de Lima. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 87-100. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.8>
- Câmara, S. G., Carlotto, M. S., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Adaptation and validity of the Trait Meta-Mood scale for Brazilian adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1058426>
- Córdova, N., & Marcillo, C. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una Institución Educativa del Cantón Pedro Vicente Maldonado.
- Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J. C., Bernardo, A. B., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2010). AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. . . ISSN.
- Gómez, L. V., Flórez Sánchez, W. V., & Sánchez Díaz, Y. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en el proceso enseñanza-aprendizaje en las competencias matemáticas y contabilidad. *Actualidades Pedagógicas*, e1508. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.9>
- González, K. S., Padrón, B. M., & Suárez, I. F. (2019, junio 29). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior.

- <https://www.semanticscholar.org/paper/La-educaci%C3%B3n-emocional-en-el-proceso-de-ense%C3%B1anza-Gonz%C3%A1lez-Padr%C3%B3n/b2994d21ca192dc19f5a5503284af914bdd244a3>
- Hernández, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida*. *Psicogente*, 21(39), 35-49.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación (Sexta)*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Pérez Fuentes, M. C., García-Fernández, J. M., Mar Molero, M. del, Suriá-Martinez, R., & Gázquez, J. J. (2017). Emotional intelligence profiles and learning strategies in secondary school students. *Educational Psychology*, 37(2), 237-248. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1156057>
- Molero, P. P., Jiménez, J. L. U., Arrebola, R. M., Ruz, R. P., Martínez, A. M., & Valero, G. G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática//Emotional intelligence in training and teaching labor performance: a systematic review. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/La-inteligencia-emocional-en-la-formaci%C3%B3n-y-una-in-Molero-Jim%C3%A9nez/42997b5510f24ed7ba1a7ae71e783e1eafdd774c>
- Mustofa, R. F., Rachmawati, M., & Nuryadin, E. (2022). Relationship between emotional intelligence and self-regulated learning of students in Biology subjects. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 4(1), Article 1.
<https://doi.org/10.29103/ijevs.v4i1.6819>
- Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E., & Rosário, P. (2022). Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement in elementary school: A study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.09.001>
- Paredes-Proaño, F., & Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9, 11.
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>

- Parres, R. E., & Flores, R. del C. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 597-624.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Lozano, L. M., Muñoz, J., & García-Cueto, E. (2014). Assessing Perceived Emotional Intelligence in Adolescents: New Validity Evidence of Trait Meta-Mood Scale–24. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(8), 737-746.
<https://doi.org/10.1177/0734282914539238>
- Puertas, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática//Emotional intelligence in training and teaching labor performance: a systematic review. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Rameli, M. R. M., & Sinivashom, S. (2020). Emotional Intelligence and Self-Regulated Learning towards English Examination Stress: A Comparative Study between Primary and Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5A), 12-17.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081902>
- Ranganthan, M., & Ganeshkumar, J. (2021). The impact of emotional intelligence on student's self-regulated behavior. *GAP INDIAN JOURNAL OF FORENSICS AND BEHAVIOURAL SCIENCES*. [https://www.gapijfs.org/res/articles/\(26-30\)%20THE%20IMPACT%20OF%20EMOTIONAL%20INTELLIGENCE%20ON%20STUDENT%E2%80%99S%20SELF-REGULATED%20BEHAVIOR.pdf](https://www.gapijfs.org/res/articles/(26-30)%20THE%20IMPACT%20OF%20EMOTIONAL%20INTELLIGENCE%20ON%20STUDENT%E2%80%99S%20SELF-REGULATED%20BEHAVIOR.pdf)
- Soberano, E. E. (2022). Neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en las emociones. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cuzac*, 2(2), 177-182.
<https://doi.org/10.46780/sociedadcuzac.v2i2.42>
- Valdivia, J. A., Rubio, J. C. A., & French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale–24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473-482. <https://doi.org/10.1177/0734282914552052>