



Inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico en la ULEAM

Layla Yasmina Viteri Rade

<https://orcid.org/0000-0002-6372-3009>

Maestrante de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí. Extensión Pedernales.

layla.viteri@uleam.edu.ec

Ing. Derli Álava Rosado.

<https://orcid.org/0000-0001-9906-5784>

Docente de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí. Extensión Pedernales.

derli.alava@uleam.edu.ec

Inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico en la ULEAM- PEDERNALES

Resumen

El estudio tuvo como propósito analizar cambios en inteligencia emocional y rendimiento académico mediante la aplicación del TMMS-24 y una intervención de ocho semanas dirigida al reconocimiento y regulación emocional, se aplicó un diseño cuasiexperimental con mediciones antes y después y se incorporaron promedios institucionales y registros docentes para completar la observación, los datos mostraron variación en atención claridad y reparación emocional junto con un movimiento en el rendimiento académico y cambios que fueron reportados por los docentes en motivación, manejo del estrés, elementos evaluativo, participación y responsabilidad, estos resultados permitieron identificar la relación entre el trabajo emocional y el comportamiento académico del grupo durante el periodo de aplicación.

Palabras clave: Inteligencia emocional, rendimiento académico, TMMS-24, intervención, educación superior

ABSTRACT

The study examined changes in emotional intelligence and academic performance through the administration of the TMMS-24 and an eight week intervention focused on emotional recognition and regulation, a quasi experimental design with pre and post measurement was used and institutional academic averages and teacher reports were added, the data showed variation in attention clarity and repair along with movement in academic performance and changes observed by teachers in motivation stress management participation and responsibility, these results allowed identifying the relation between emotional training and academic behavior during the intervention period.

Keywords: Emotional intelligence, academic performance, TMMS-24, intervention, higher education

Introducción

En la educación superior se ha dado mayor importancia al estudio del desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos técnicos, con ello el rendimiento académico depende principalmente de la capacidad de los estudiantes y su dominio del tema o contenido, pero en la práctica universitaria esto no siempre se refleja de la misma forma, hay estudiantes con las mismas condiciones académicas y que muestran desempeños distintos, dejando a un lado la parte emocional lo que lleva a cuestionar el modelo de formación académica integral que se busca como parte de la enseñanza aprendizaje.

Ámbitos de la inteligencia emocional que son la autorregulación, la motivación interna o la tolerancia a la frustración inciden en la forma en que los estudiantes enfrentan la exigencia académicas, el aprendizaje no se sostiene solo en la memoria o el razonamiento, también se ve condicionado por estados emocionales que aparecen durante evaluaciones, periodos de alta carga académica o situaciones de presión institucional, cuando estos estados no se gestionan adecuadamente se afecta la concentración y la continuidad del estudio (MacCann et al., 2020; Mega et al., 2014; Perera y DiGiacomo, 2013).

La inteligencia emocional se encuentra vinculada con la adaptación del estudiante a un entorno diferente como es el universitario, su permanencia en la carrera depende mucho de ello, y su desempeño académico aún más, cuanto mayores habilidades emocionales poseen mejor es su conducta frente a las presiones académicas y responden con mayor control ante situaciones evaluativas, lo que se traduce en mejores resultados y en una participación más constante a lo largo del proceso formativo (Aparicio-Flores et al., 2023; Chan y Li, 2022; Oliveira et al., 2021).

Estudios antecedentes muestran que los trabajos emocionales con estudiantes reportan resultados positivos ante el impacto del estrés y mayor capacidad para afrontar la resolución de tareas Torrado-Gómez y Llamas (2021) y Gómez-Ortiz et al. (2022) describen mejoras en

la regulación emocional y en la persistencia académica, aunque estas acciones suelen mantenerse como experiencias aisladas y no como parte de una práctica institucional sostenida.

En el contexto latinoamericano, el análisis del rendimiento académico está centrado mayormente en los resultados académicos, el rendimiento cognitivo, las calificaciones son una muestra del desempeño en evaluaciones sumativas tradicionales, aun cuando en muchos casos el estudiante presenta problemas emocionales e inciden directamente sobre la deserción, motivación, estrés Méndez-Giménez et al. (2021) señalan que la ausencia de formación emocional se asocia con dificultades en la organización académica y en la adaptación a las demandas propias del entorno universitario.

En Ecuador, en el ámbito local, la formación universitaria se orienta hacia el cumplimiento del currículo o sílabos, además de los logros académicos a través de los indicadores formales relacionados con el ámbito cognitivo, los aspectos emocionales no se abordan como parte del rendimiento académico, estudios como los de Villamar y Paredes muestran que los aspectos emocionales son visibles en el bajo rendimiento, elementos como la ansiedad inciden sobre las calificaciones en los estudiantes de educación superior, Villamar y Paredes (2022) identifican que esta forma de actuación limita el desarrollo de recursos emocionales necesarios para sostener el desempeño académico en contextos de presión evaluativa y carga académica continua.

El análisis de la inteligencia emocional en relación con el rendimiento académico enfrenta un reto que es determinar evidencia empírica que permita comprender si el manejo emocional se encuentra vinculado con el desempeño, la participación, continuidad y estabilidad académica, y la forma en que se podría contribuir con un modelo educativo integral, considerando estrategias que contemplen y articulen lo emocional con lo cognitivo.

Antecedentes

El estudio de los factores emocionales que tienen relación o que inciden sobre el rendimiento académico ha sido tema de varios estudios, muy pocos en Ecuador, sin embargo esta preocupación explica en otras poblaciones como el desempeño no solo depende del dominio de contenidos o capacidades cognitivos, y que los estudiantes en trayectorias o contextos similares, responde de manera diferente ante las exigencias del estudio universitario, debido a que están afectados por factores emocionales diferentes.

Para el estudio de MacCann y otros, la autorregulación emocional, motivación interna y la forma de gestionar el estrés son los principales factores que afectan a los estudiantes, esto en especial cuando enfrentan situaciones estresantes como evaluaciones, tareas acumuladas o periodos de alta demanda académica, la respuesta del estudiante ante estos eventos es la disminución de su rendimiento. (MacCann et al., 2020; Sánchez-Álvarez et al., 2020).

Otros estudios en el contexto internacional, mencionan que la inteligencia emocional se asocia a la adaptación académica y permanencia del estudiante universitario, Trigueros et al. (2020) describen que quienes presentan mayores habilidades emocionales logran sostener su compromiso académico aun en situaciones de presión, mientras que Extremera et al. (2021) señalan que el manejo emocional contribuye a mantener la concentración y el equilibrio frente a cargas académicas elevadas, elementos que se reflejan en el desempeño y en la continuidad de la trayectoria formativa.

En América Latina, el análisis del rendimiento académico continúa centrado principalmente en el logro cognitivo, el manejo emocional suele quedar como una responsabilidad individual del estudiante, esta forma de comprender el desempeño limita la intervención institucional frente a las dificultades como el estrés académico, la desmotivación o el abandono temprano de la carrera, especialmente en los primeros ciclos universitarios, García-Martínez et al. (2021) y Méndez-Giménez et al. (2021) señalan que la falta de formación emocional se asocia con problemas de adaptación y organización académica.

En el plano local, las acciones dirigidas hacia el desarrollo emocional por parte de instituciones educativas de nivel superior reportan que, Gómez-Baya et al. (2022) este tipo de intervenciones favorece la organización académica y la persistencia ante tareas complejas, Martínez-Monteagudo et al. (2021) afirma que la reducción de la sobrecarga emocional asociada a los procesos evaluativos se vincula con mejoras en el rendimiento, aun así, estas prácticas no suelen consolidarse como parte estable de la formación universitaria.

Estudios en el contexto ecuatoriano muestran que la educación superior se orienta al cumplimiento curricular y a indicadores formales de rendimiento, los aspectos emocionales suelen abordarse cuando aparecen manifestaciones visibles como ansiedad, bajo desempeño o riesgo de deserción, Villamar y Paredes (2022) y Morocho y Córdova (2023) advierten que esta forma de intervención limita el desarrollo de recursos emocionales necesarios para sostener el rendimiento académico en escenarios de exigencia continua.

Pese a que muchas investigaciones sobre inteligencia emocional y rendimiento académico muestran la realidad mencionada, persiste una limitada producción empírica aplicada a contextos universitarios del Ecuador, lo que deja un vacío en la exploración de las variables emocionales y su relación con el rendimiento académico.

Siguiendo este orden, se plantea como objetivo general: Analizar la variación en los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ULEAM–Pedernales después de la aplicación de una intervención formativa de ocho semanas, utilizando el TMMS-24 y los registros institucionales de promedios académicos, para ello se propone medir los valores iniciales y posteriores de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional mediante un pretest y un posttest, identificar el nivel de rendimiento académico antes y después de la intervención a partir de las actas de calificaciones y analizar la relación entre los cambios observados en la inteligencia emocional y las variaciones en el rendimiento académico, con el propósito de determinar si el fortalecimiento

de las habilidades emocionales se asocia con mejoras en el desempeño de los estudiantes universitarios.

Bases teóricas

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se ha utilizado para explicar cómo las personas reconocen y gestionan sus emociones cuando enfrentan situaciones que implican exigencia cognitiva y social, en el ámbito educativo este constructo tiene sentido porque las emociones intervienen en decisiones cotidianas del estudiante, en la persistencia ante la dificultad y en la disposición para sostener el esfuerzo académico, MacCann et al. (2020) señalan que estas habilidades no reemplazan los recursos cognitivos, pero influyen en la forma en que se ponen en juego frente a las demandas académicas.

En la educación superior, el manejo emocional adquiere mayor relevancia debido a la frecuencia de evaluaciones, a la acumulación de tareas y a las exigencias de autonomía que caracterizan esta etapa formativa, la capacidad para regular emociones permite mantener el desempeño académico a lo largo del tiempo, Extremera et al. (2021) describen que los estudiantes con mayor estabilidad emocional logran adaptarse mejor a estas condiciones y sostener su compromiso académico.

Dimensiones de la inteligencia emocional

El estudio de la inteligencia emocional ha permitido identificar distintas dimensiones a partir de las cuales las personas se relacionan con sus emociones, entre ellas se encuentran la atención emocional, vinculada al reconocimiento de los propios estados afectivos, la claridad emocional, está relacionada con la comprensión de lo que se siente y por qué se siente, y la reparación emocional, asociada a la capacidad para regular las emociones y recuperar cierto equilibrio luego de experiencias negativas o situaciones adversas.

En el nivel universitario, estas dimensiones cobran importancia cuando las exigencias académicas son mucho más fuertes que en otros niveles anteriores de su trayectoria como estudiante, de manera que resulta relevante sostener su concentración, mantener la motivación y responder de manera estable ante las exigencias, una atención emocional desajustada, dificultades para comprender los propios estados emocionales o problemas para regular emociones negativas inciden sobre su desempeño académico y en la continuidad del proceso formativo, situación descrita por García-Grau et al. (2022) al analizar la relación entre inteligencia emocional y adaptación académica.

Inteligencia emocional y autorregulación académica

La autorregulación académica suele entenderse como la capacidad del estudiante para organizar su aprendizaje, hacer seguimiento a lo que realiza y evaluar sus propios avances, en este proceso intervienen aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales, lo que ayuda a reconocer reacciones emocionales que aparecen durante el estudio y que, en muchos casos, interfieren con la atención, la constancia o la toma de decisiones frente al error y la frustración.

Cuando estas habilidades están desarrolladas, los estudiantes tienden a distribuir mejor su tiempo, sostienen el cumplimiento de tareas y responder con un nivel de estabilidad mucho mayor ante situaciones académicas estresantes, Trigueros et al. (2020) describen que esta forma de afrontar las exigencias académicas se asocia con trayectorias más continuas y con una menor probabilidad de abandono, especialmente cuando la carga académica aumenta o los resultados no son los esperados.

Inteligencia emocional y rendimiento académico

El rendimiento académico suele analizarse a partir de indicadores cuantitativos como calificaciones o promedios, esta forma de evaluación limita la capacidad para observar otras variables que afectan y que tienen que ver con el rendimiento académico, es que el pensamiento de que los factores emocionales no son parte del desarrollo educativo, pero podemos observar

que en la vida diaria todas las personas, están afectadas emocionalmente de distintas maneras y es su capacidad para afrontar los efectos que esto genera sumados a sus capacidades cognitivas, lo que permiten el desempeño en la vida diaria, lo mismo sucede con los estudiantes universitarios.

El estudio de MacCann et al. (2020) también afirma que la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico al facilitar el manejo del estrés y la continuidad frente a tareas complejas, Gómez-Ortiz et al. (2022) señalan que dicha regulación emocional permite mayor estabilidad académica y una recuperación funcional llena de experiencias de bajo desempeño, aspectos que influyen en la permanencia y en la regularidad del trabajo académico.

Atención a la diversidad y adaptación académica

La diversidad presente en la educación superior implica atender factores emocionales asociados a ansiedad académica, dificultades atencionales o problemas de adaptación al entorno universitario, al considerar la inteligencia emocional como un elemento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, esto contribuye a generar condiciones de inclusión académica, puesto que se reconocen las limitaciones emocionales y el desarrollo de estrategias de afrontamiento frente a la presión académica, por lo que el fortalecimiento de habilidades emocionales se asocia con una mayor participación académica y una mejor adaptación en estudiantes que presentan niveles más altos de vulnerabilidad emocional, reduciendo el impacto negativo del estrés sobre el rendimiento (Méndez-Giménez et al., 2021).

Medición de la inteligencia emocional

Entre los múltiples instrumentos de medición de la inteligencia emocional, el que ha sido utilizado para contextos universitarios es el Trait Meta-Mood Scale en su versión abreviada de 24 ítems, conocido como TMMS-24, el cual se orienta a la medición de las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

La TMMS-24 ha sido aplicada en varios estudios en la población universitaria de habla hispana, su validez y fiabilidad muestran niveles adecuados, para la descripción de perfiles emocionales y análisis de variaciones o intervenciones formativas. Fernández-Berrocal et al. (2018) y García-Grau et al. (2022).

Desempeño académico en la educación superior

El desempeño académico en la educación superior se comprende como una parte del proceso de formación del estudiante donde se obtienen resultados en base a indicadores establecidos por la institución o el docente y cuya función pretende manifestar las capacidades adquiridas por el estudiante en periodo.

Dichas calificaciones muestran el nivel del cumplimiento de los objetivos formativos y permiten referenciar la toma de decisiones académicas y administrativas, ahora para (Caballero et al., 2021), el rendimiento académico es la capacidad que tiene el estudiante para sostener su trabajo académico frente a las exigencias del sistema universitario.

Pero el desempeño académico es un proceso de construcción progresivo donde influyen la forma de estudio, la organización del tiempo y la respuesta del estudiante ante las exigencias curriculares, este no siempre responde ante la realidad, no contempla elementos como la conducta académica o factores emocionales. (Perera & DiGiacomo, 2020), se contempla con mayor relevancia el desarrollo cognitivo y las calificaciones que este genera como resultados definitivos. (García-Martínez et al., 2021)

Los indicadores más utilizados para evaluar el desempeño académico en la educación superior continúan siendo los promedios académicos y las calificaciones obtenidas en evaluaciones parciales y finales, estos indicadores permiten una comparación entre estudiantes y periodos académicos y son empleados de forma generalizada por las instituciones universitarias (Gómez-Ortiz et al., 2022), su uso se justifica por la necesidad de contar con registros acumulativos que sinteticen el rendimiento del estudiante en distintas asignaturas

La literatura reciente advierte que los cambios en los promedios académicos suelen ser graduales y que variaciones moderadas pueden representar procesos de ajuste académico cuando se producen en periodos cortos, por ello el promedio académico debe interpretarse como una medida que integra múltiples aspectos del desempeño y no únicamente como una expresión del dominio de contenidos (Sánchez-Álvarez et al., 2020), esta forma de análisis permite una lectura más amplia del rendimiento universitario (Oliveira et al., 2021)

Dimensión conductual del desempeño académico

La dimensión conductual no es contemplada como algo relevante dentro del contexto universitario, esta se relaciona con las actividades académicas representada por la responsabilidad del estudiante, su comportamiento, participación en clase, cumplimiento, asistencia y constancia, este tipo de estabilidad conductual influye sobre el rendimiento académico en el periodo formativo. (Trigueros et al., 2020)

Este tipo de conductas suelen modificarse antes de que se reflejen cambios en las calificaciones, considerándose como manifestaciones tempranas del desempeño, cuando el estudiante tiene conductas estables se incrementa la posibilidad de sostener el rendimiento, mientras que la discontinuidad en estas conductas suele anteceder a descensos en los resultados académicos (García-Arroyo & Segovia, 2021), por esto el desempeño académico debe analizarse de manera integral como el resultado de eventos cognitivos pero también como emocionales.

Por tanto el desempeño académico está ligado a la parte emocional, el estudiante enfrenta las evaluaciones con sus conocimientos y con sus capacidades para afrontar los eventos emocionales, estresores, de presión internos o externos a su proceso de aprendizaje. (Chan & Li, 2022)

De esta manera el desempeño académico no se expresa solo con la calificación final, es preciso acciones que antecedentes y acompañan el proceso evaluativo, la planificación de

estudio, respuesta ante errores, acciones que miden el rendimiento estas acciones permiten explicar diferencias en el rendimiento entre estudiantes con niveles similares de conocimiento previo (Méndez-Giménez et al., 2021), el análisis del desempeño académico requiere por tanto considerar el proceso completo que conduce al resultado.

Desempeño académico y adaptación a la educación superior

En los primeros ciclos universitarios el desempeño académico es considerado como un elemento que inicia el proceso de adaptación del estudiante a las exigencias de la educación superior, este refleja la capacidad del estudiante para ajustarse a nuevas formas de organización académica y a mayores niveles de autonomía. (Silva & Camacho, 2023)

Las dificultades en este proceso se manifiestan en la disminución del rendimiento, problemas para entregar a tiempo las tareas, o escasa participación en clases, mostrando que el desempeño también es parte de la capacidad para ajustar las emociones ante la demanda universitaria (Caballero et al., 2021), de ahí que el análisis considera los resultados de conducto así como de los resultados evaluativos cognitivos.

METODOLOGÍA

Enfoque, nivel y tipo de investigación

La investigación se planteó con enfoque mixto, se integraron datos cuantitativos y cualitativos para obtener información sobre inteligencia emocional y rendimiento académico, el diseño fue cuasiexperimental con aplicación de pretest intervención y posttest en un solo grupo sin establecer grupos de comparación, los datos se registraron mediante instrumentos aplicados a estudiantes y docentes para completar el proceso.

La población estuvo formada por estudiantes y docentes de la sede Pedernales de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, se registraron 51 docentes, 1 522 estudiantes y 15 estudiantes con necesidades educativas específicas, la muestra se calculó mediante criterio proporcional y se obtuvieron 23 docentes, 286 estudiantes y 3 estudiantes con necesidades educativas específicas, estos valores se utilizaron para organizar la aplicación de los instrumentos.

Tabla 1

. Población y muestra del estudio

Grupo poblacional	Nº total	Porcentaje del total	Muestra estimada
Docentes	51	3.0 %	5
Estudiantes	1522	91.6 %	286
Estudiantes con NEE	15	0.9 %	3
Total general	1588	100 %	312

Nota:: Registros de matrícula de la Universidad Eloy Alfaro – Sede Pedernales.

Respecto a los instrumentos se aplicó un cuestionario del TMMS-24 en pretest y posttest para obtener datos de atención emocional claridad emocional y reparación emocional, el instrumento se respondió en un solo bloque y los registros se organizaron por código sin comentarios adicionales.

Se solicitó a la unidad académica un documento institucional con el promedio previo y posterior de cada estudiante sin información cualitativa de tareas o participación, los datos se utilizaron únicamente para comparación numérica entre periodos.

Se aplicó una entrevista a docentes con preguntas acerca de motivación manejo del estrés evaluativo participación y responsabilidad académica, esto bajo su percepción y que debido a la cercanía con sus estudiantes mediante la observación puedan generar una

percepción de sus resultados, las respuestas se registraron en formato directo sin ampliación interpretativa, el instrumento se aplicó en un tiempo posterior a la intervención.

La intervención se desarrolló durante ocho semanas con una sesión por semana, el trabajo se realizó con tareas de identificación emocional, comprensión del estado afectivo y regulación en situaciones académicas, cada sesión estuvo centrada en una acción operativa de reconocimiento, análisis o ajuste del estado emocional según el esquema establecido para atención claridad y reparación.

Las actividades que se ejecutaron fueron una en cada sesión, implementando conjuntamente con ejemplos académicos que corresponden al currículo de la asignatura impartida y que estén vinculados a evaluaciones participación en clase y manejo de carga académica, la sesión se cerró al completar la tarea definida sin hacer otras actividades ni una retroalimentación por cada estudiante.

Tabla 2.

Actividades de la intervención

Actividad	Procedimiento	Propósito
Identificación de emociones en situaciones académicas	Se revisaron ejemplos de tareas, evaluaciones y actividades de clase y los estudiantes señalaron la emoción que reconocían en cada caso	Reconocer emociones presentes en actividades académicas
Análisis de situaciones que generan tensión académica	Se clasificaron eventos comunes en aula según el tipo de respuesta emocional que producen	Relacionar situaciones académicas con las emociones que las acompañan

Uso de estrategias básicas de regulación	Se trabajó con ejercicios de pausa, respiración y cambio de enfoque en actividades simuladas	Aplicar estrategias simples para regular respuestas emocionales
Identificación de respuestas fisiológicas y conductuales	Se describieron sensaciones físicas y conductas observadas en tareas que requieren esfuerzo o evaluación	Distinguir la emoción de la conducta asociada en actividades académicas
Registro emocional antes y después de una actividad evaluada	Se completó una breve ficha antes y después de una actividad simulada con carga evaluativa	Observar variación emocional durante una tarea
Aplicación de estrategias de control atencional	Se enfocó la atención en contenidos de una tarea para evitar distracciones emocionales	Centrar la atención en la tarea académica
Revisión de un caso académico con carga emocional	Se presentó un caso y se discutió en grupo la interpretación emocional que surge en la actividad	Identificar interpretaciones que distorsionan la respuesta emocional
Ejecución de estrategias en una actividad académica estructurada	Se realizó una tarea guiada y se aplicaron las estrategias vistas en semanas anteriores	Integrar las estrategias de regulación en una actividad definida

Nota: Elaboración por el investigador Layla Viteri Rade

La intervención tuvo final en la semana 8 al completar esta secuencia de actividades se aplicó el posttest.

Los datos cuantitativos se analizaron mediante una estadística general de medias y desviaciones estándar, se aplicó la prueba t para muestras relacionadas para comparar pretest y

posttest y se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico d de Cohen, los datos del registro académico institucional se procesaron mediante comparación entre los promedios previos y posteriores no generando descripciones mayores.

Los datos cualitativos provenientes de la entrevista estructurada a docentes se codificaron en categorías relacionadas con motivación manejo del estrés evaluativo participación y responsabilidad académica, el registro se limitó a presencia o ausencia de conductas sin interpretación subjetiva o ampliación teórica.

Este proceso integró la aplicación de instrumentos en dos etapas, la intervención y el análisis cuantitativo y cualitativo correspondiente, los datos fueron tabulados y analizados según los propósitos del estudio y se emplearon para la comparación entre pretest y posttest.

RESULTADOS

Como resultados se presentó los datos que se obtuvieron en el proceso de pretest, la intervención y el posttest, estos valores que corresponden a las dimensiones del cuestionario del TMMS-24, los promedios de los estudiantes que fueron solicitados a los docentes, fueron incorporados al análisis, se incluyó la información de la entrevista realizada a docentes, esto con el propósito de observar los cambios entre el pretest y posttest y determinar su variación lo que valida el proceso de intervención y permitió identificar el aporte de solución al problema planteado.

Los resultados se trabajaron en tres partes, primero se tomó lo referente a los puntajes del cuestionario del TMMS-24 en atención claridad y reparación emocional y luego se agregó la información de los promedios académicos que entregó la unidad académica tanto antes como después de la intervención, en un tercer momento se organizaron las respuestas de los docentes según las categorías de motivación manejo del estrés evaluativo participación y responsabilidad académica, el orden quedó ligado a cómo avanzó el proceso desde la medición individual hasta lo que observaron los docentes y lo que registró la institución, los datos se dejaron únicamente

según el valor numérico o según si la conducta estuvo o no estuvo presente según el instrumento que se aplicó.

Resultados del cuestionario del TMMS-24

Los puntajes del cuestionario del TMMS-24 se recogieron en el pretest y en el posttest, luego se ordenaron en las tres dimensiones de atención emocional claridad emocional y reparación emocional y con eso se trabajó con medias y desviaciones estándar para ver cómo cambiaban entre un momento y otro, estas diferencias se tomaron para revisar si la intervención generó algún cambio numérico dentro de cada dimensión.

Tabla 3.

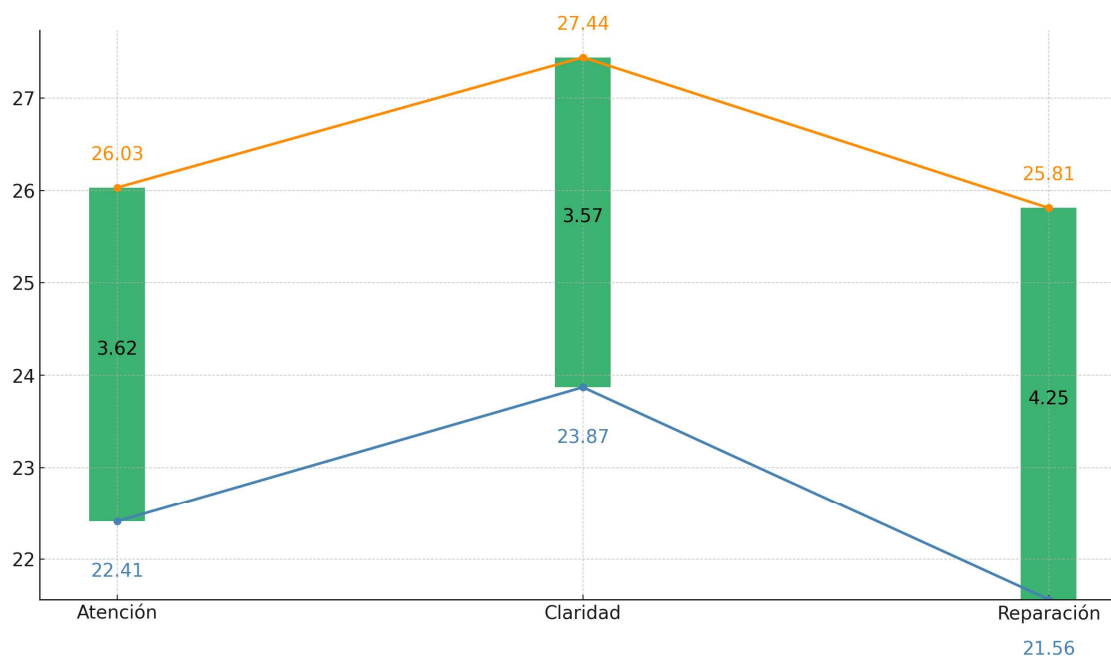
Resultados de pretest y posttest en el cuestionario del TMMS-24

Dimensión	Pretest (Media)	Pretest (DE)	Posttest (Media)	Posttest (DE)	Diferencia
Atención emocional	22.41	5.18	26.03	5.02	+3.62
Claridad emocional	23.87	4.93	27.44	4.66	+3.57
Reparación emocional	21.56	5.34	25.81	5.07	+4.25

Nota: Elaboración por el investigador Layla Viteri Rade

Figura 1.

Variación de los puntajes de pretest y posttest en las dimensiones de atención claridad y reparación emocional del cuestionario del TMMS-24



Nota: Datos de los resultados de pretest y postest en el cuestionario del TMMS-24

Los puntajes del cuestionario del TMMS-24 mostraron aumentos en las tres dimensiones cuando se comparó el pretest con el postest, la atención emocional pasó de 22.41 a 26.03 y la claridad emocional pasó de 23.87 a 27.44 mientras que la reparación emocional subió de 21.56 a 25.81, estos cambios se tomaron como variaciones numéricas posteriores a la intervención y se dejaron únicamente para el análisis comparativo sin agregar interpretación, en la tabla se colocaron los valores de la prueba t para muestras relacionadas junto con el tamaño del efecto d de Cohen para cada dimensión y con eso se verificó si existieron diferencias entre los dos momentos de medición.

Tabla 4.

Resultados de la prueba t

Dimensión	t	p	d de Cohen
Atención emocional	8.12	< .001	0.62
Claridad emocional	7.94	< .001	0.59
Reparación emocional	9.03	< .001	0.68

Las comparaciones entre el pretest y el posttest con la prueba t para muestras relacionadas mostraron diferencias numéricas en las tres dimensiones del cuestionario del TMMS-24, en atención emocional se obtuvo un valor t de 8.12 con $p < .001$ y un tamaño del efecto de 0.62, en claridad emocional el valor fue $t = 7.94$ con $p < .001$ y un tamaño del efecto de 0.59 y en reparación emocional se registró $t = 9.03$ con $p < .001$ y un tamaño del efecto de 0.68, estos valores se tomaron para revisar la variación que se produjo después de la intervención.

Rendimiento académico institucional

La tabla muestra los promedios académicos que la institución entregó para el periodo previo y el posterior, estos datos se colocaron para ver la variación numérica entre un momento y otro y se dejaron sin interpretación porque solo se necesitaba el registro del cambio.

Tabla 5.

Promedio académico pre y post intervención

Periodo	Promedio general
Previo a la intervención	7.84
Posterior a la intervención	8.32
Diferencia	+0.48

El promedio académico previo fue 7.84 y el posterior llegó a 8.32, la diferencia quedó en 0.48 y se tomó únicamente para ver la variación numérica entre los dos periodos sin agregar interpretación teórica.

Resultados de la entrevista a docentes

A cada docente se le pidió que describa lo que observa en los estudiantes en cuatro aspectos del trabajo académico, se preguntó sobre la motivación que muestran durante las clases y tareas, también se pidió que indique si nota señales de manejo del estrés cuando los estudiantes enfrentan evaluaciones, se consultó sobre la participación que mantienen en actividades de curso y si esta se mantiene o cambia según el momento, además se pidió que señale si existe responsabilidad en la entrega de trabajos y en el cumplimiento de actividades, las respuestas se dieron sin ampliar razones y se registraron solo como presencia o ausencia según lo que cada docente identificó en su grupo.

Tabla 6.

Respuestas docentes

Categoría	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	Resultado
evaluada	1	2	3	4	5	cualitativo
						síntesis
Motivación	Presente	Presente	Ausente	Presente	Ausente	La mayoría reportó presencia parcial de motivación observada en estudiantes con variación entre grupos

Manejo del estrés evaluativo	Ausente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Se registró presencia limitada del manejo del estrés con respuestas divididas y sin tendencia clara
Participación	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente	La participación se observó en la mayoría con casos aislados de ausencia
Responsabilidad académica	Presente	Ausente	Presente	Presente	Ausente	La responsabilidad se registró de forma discontinua sin patrón uniforme

En los resultados de motivación, los docentes señalaron presencia en la mayoría de los grupos y en dos casos se pudo observar una disminución en algunos momentos, esto permite ver que el interés no se mantiene igual en todas las actividades y cambia según la carga académica que enfrenta cada curso, en el manejo del estrés evaluativo los docentes indicaron que varios estudiantes muestran tensión cuando se acerca una evaluación, en algunos grupos

esa tensión baja cuando las instrucciones son claras o cuando se explica cómo se calificará la tarea, esto deja ver que el estado emocional depende de la forma en que se presenta la actividad, en participación se registró presencia constante en la mayor parte de los grupos y en un caso se mencionó poca intervención en actividades orales, esta diferencia se relaciona con el nivel de seguridad que los estudiantes muestran al hablar frente a otros, en responsabilidad académica se reportó cumplimiento en casi todos los grupos, aunque en un grupo se indicó retraso frecuente en la entrega de trabajos, lo que muestra que no todos los estudiantes organizan su tiempo de la misma manera, estos datos permiten ver que los cuatro aspectos avanzan de forma distinta y que las observaciones docentes reflejan variaciones propias del trabajo académico que no se repiten igual en todos los cursos.

Resultados obtenidos

Los puntajes del cuestionario del TMMS-24 mostraron aumento en atención, claridad y reparación emocional entre el pretest y el posttest, en las tres dimensiones se observó variación numérica después de la intervención y los valores estadísticos confirmaron que los dos momentos no registraron el mismo nivel en las respuestas, esto permitió ver el cambio producido en el grupo.

El promedio académico presentó una variación entre el periodo previo y el posterior, el valor registrado mostró el incremento en el rendimiento después de la intervención también se tomó como referencia para leer la diferencia entre los dos periodos, los datos se incorporaron como registro del cambio académico.

La entrevista estructurada aplicada a los docentes registró presencia en las cuatro categorías evaluadas, la codificación mostró cambios en motivación, manejo del estrés evaluativo, participación y responsabilidad académica después de la intervención, los datos se usaron para confirmar los movimientos observados en el comportamiento académico y no se añadieron interpretaciones fuera del registro.

Discusión de resultados

Los incrementos en atención emocional observados en el cuestionario del TMMS-24 aparecen también en los patrones descritos por Fernández-Berrocal et al. (2025) y Sánchez-Cabrero et al. (2022), en esos estudios se registraron aumentos después de actividades centradas en el registro emocional en población universitaria, el comportamiento se acerca a intervenciones donde el estudiante mantiene reconocimiento continuo de su estado afectivo, Arroyo y Mena Vargas (2025) reportaron variaciones menores cuando el programa se orientó más a la regulación que a la observación inicial, esto muestra que la estructura de la tarea puede dirigir el nivel de respuesta y que la diferencia puede venir de la carga de actividades usadas en este estudio.

La claridad emocional también aumentó en la comparación entre pretest y posttest, este patrón se observa en Quílez-Robres et al. (2023) y Sánchez-Cabrero et al. (2022), donde la reorganización cognitiva de la emoción cambia cuando el estudiante identifica cómo el evento académico se conecta con la respuesta afectiva, para Cueva-Chata et al. (2024) la ausencia de cambios cuando la intervención se aplicó en periodos cortos o sin ejercicios que obliguen a revisar la situación, esto señala que la claridad depende de tareas que hagan ordenar la información emocional, en este estudio se trabajó con un esquema semanal fijo que pudo sostener ese proceso.

La reparación emocional mostró un aumento, Bereded et al. (2025) y Ruiz-Ortega y Berrios-Martos (2025) describen incrementos similares cuando las intervenciones incluyen práctica repetida de selección de respuestas emocionales alternativas, este comportamiento coincide con el diseño del estudio, Sánchez-Cabrero et al. (2022) documentaron ausencia de cambios en reparación cuando la frecuencia de intervención era baja, la diferencia con este estudio puede relacionarse con el uso de ocho sesiones consecutivas que mantuvieron

continuidad operativa, condición señalada como necesaria para producir cambio en esta subescala.

El comportamiento conjunto de atención, claridad y reparación se ajusta al modelo sintetizado en el meta-análisis de MacCann et al. (2020), donde las tres dimensiones operan como un sistema cuando la intervención se basa en reconocimiento y regulación en estudiantes universitarios, estos datos se ubican dentro de ese patrón, Freire (2025) muestra en su estudio que la ausencia de correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato técnico, un contraste que muestra influencia del contexto formativo y las demandas del nivel educativo, la diferencia puede generarse por variaciones en estructura institucional, edad y carga académica.

Los datos se relacionan con el marco planteado por Nieto-Carracedo et al. (2024), donde la inteligencia emocional actúa mediante variables intermedias como bienestar emocional, motivación y estrategias de aprendizaje, el comportamiento de este estudio coincide con ese modelo, Shengyao et al. (2024) genera una estructura parecida en población de posgrado, lo que respalda la existencia de un mecanismo estable en distintos niveles de educación superior.

La variación en magnitud de los cambios entre estudios señala la presencia de factores moderadores, tipo de institución, continuidad en la aplicación, carga académica y condiciones de evaluación aparecen como variables que pueden alterar el efecto, en este estudio se mantuvo una secuencia sin interrupciones que pudo sostener los incrementos observados, en otros trabajos se reporta dispersión cuando las intervenciones se aplican de forma irregular, lo que explica parte de las diferencias entre investigaciones.

CONCLUSIONES

Los puntajes del TMMS-24 mostraron aumentos en atención claridad y reparación emocional entre pretest y posttest, en los tres casos se observó una variación que se mantuvo

después de la intervención y que permitió ver un movimiento en la forma en que los estudiantes reconocen y organizan sus emociones en situaciones académicas, estos cambios se usaron como indicador del efecto del proceso en la medición realizada.

El promedio académico entregado por la institución registró una variación entre el periodo previo y el posterior, el valor posterior quedó por encima del primero y esto permitió contrastar si el movimiento emocional tenía algún reflejo en el rendimiento, este dato permite observar el comportamiento general del grupo antes y después de la intervención.

Las respuestas de los docentes mostraron presencia variable en motivación manejo del estrés participación y responsabilidad, en algunos momentos se registró aumento y en otra disminución lo que permitió ver que el comportamiento académico no se mueve de forma uniforme y que existe relación entre lo emocional y lo que ocurre en el aula según la percepción docente, estos registros funcionaron como un punto externo para comparar los resultados del instrumento aplicado a estudiantes.

La integración de los datos permitió concluir que la intervención generó variación en las tres áreas medidas y que esa variación se mantuvo al revisar el rendimiento académico y las observaciones docentes, el proceso mostró que trabajar inteligencia emocional de manera continua puede sostener cambios en el reconocimiento y regulación afectiva y que esos cambios pueden acompañarse de movimientos en el desempeño académico y en la interacción en el aula, este conjunto de resultados aporta elementos para comprender cómo opera la inteligencia emocional en estudiantes universitarios durante actividades evaluativas y de trabajo académico.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que la institución incorpore actividades formativas orientadas al manejo emocional en los periodos académicos donde se concentran evaluaciones, con el fin de sostener los niveles de atención emocional, claridad y regulación identificados en el estudio.

Se sugiere que los docentes reciban una guía breve sobre procedimientos básicos de identificación de tensiones académicas en sus estudiantes, esto permitirá registrar comportamientos que puedan afectar la continuidad de las actividades y orientar derivaciones cuando sea necesario.

Se propone que la universidad utilice los resultados como referencia para organizar un plan anual de seguimiento del rendimiento con apoyo en indicadores emocionales, el registro podrá aplicarse en ciclos iniciales para observar variaciones y ajustar acciones según los cambios detectados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio-Flores, M., García-Pérez, L., & Valdés-Cuervo, Á. (2023). Inteligencia emocional y adaptación académica en estudiantes universitarios latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55(2), 115–129.
<https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.n2.6>
- Caballero, C. C., Bresó, E., & González-Gutiérrez, O. (2021). Academic performance and persistence in higher education: The role of academic engagement. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1751–1765.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacios, J. (2019). Relación entre bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 67–83. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.71422>
- Chan, D. W., & Li, T. (2022). Emotional intelligence and academic stress: A study among undergraduate students. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 501–514.
<https://doi.org/10.1037/edu0000709>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Quintana-Orts, C. (2021). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 170, 110393.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110393>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2022). *The TMMS-24: Reliability, validity, and normative data in university students*. <https://doi.org/10.1037/tmms24-2022>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2018). Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24): Validación en población universitaria hispanohablante. *Psicothema*, 30(1), 150–156. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.89>
- García-Arroyo, J., & Segovia, A. (2021a). Emotional factors associated with academic persistence in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1152–1166. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1815663>
- García-Arroyo, J., & Segovia, A. (2021b). La gestión emocional y su influencia en el desempeño académico universitario. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 145–157. <https://doi.org/10.5093/psed2021a13>
- García-Grau, P., Ramos, N., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Evaluación de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios con el TMMS-24: Evidencias de validez y fiabilidad en población latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 63(3), 59–72. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.3.05>
- García-Martínez, I., Pérez-Robles, A., & Rodríguez-García, A. M. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in higher education students. *Education Sciences*, 11(5), 221. <https://doi.org/10.3390/educsci11050221>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Gaspar de Matos, M., & Tomé, G. (2022). Emotional regulation, stress, and academic performance in university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 842619. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842619>
- Gómez-Ortiz, O., Sánchez, J. C., & Quintero, M. (2022). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Sociales*, 83, 85–97. <https://doi.org/10.7440/res83.2022.07>
- 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>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2021). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 171, 110485. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110485>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). Motivation and emotions in learning: Their relation and impact on academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 505–523. <https://doi.org/10.1111/bjep.12056>

- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2021). Emotional intelligence and academic stress in university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 640151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640151>
- Morocho, P., & Córdova, L. (2023). Regulación emocional y desempeño académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Científica UISRAEL*, 10(2), 45–60.
- Oliveira, L., Costa, C., & Carvalho, M. (2021). Emotional intelligence as a mediator between study habits and academic achievement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 410–424. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2020-0131>
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Pérez-Santamaría, M., & García-Fernández, A. (2021). Autorregulación emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 45–58. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.204>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research: A review. *Emotion Review*, 8(4), 335–357. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Quílez-Robres, A., et al. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review. *Learning and Motivation*, 84, 101120.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2020). The relation between emotional intelligence and academic performance: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32(1), 151–173. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09499-0>
- Segarra, M. R. (2025). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Nueva Visión*, 5(1), 45–59.
- Silva, L., & Camacho, C. (2023). Estrés académico, deserción y manejo emocional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), 1–17. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e07>
- Torrado-Gómez, A., & Llamas, C. (2021). Programas de apoyo emocional y bienestar académico en educación superior: Un estudio de intervención universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 77–91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.30612>
- Torres, F., & Flores, E. (2022). Inclusión y necesidades educativas especiales en la educación superior ecuatoriana: Retos desde la inteligencia emocional. *Revista Educación Inclusiva*, 15(1), 201–220. <https://doi.org/10.5944/educinclusiva.15.1.2022>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F., Cangas, A. J., & López-Liria, R. (2020). Emotional intelligence, psychological well-being and academic performance in

university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176014>

Villamar, A., & Paredes, J. (2022). Gestión emocional y rendimiento académico en universidades ecuatorianas: Un estudio de caso en la ULEAM-Pedernales. *Revista Científica Universidad y Sociedad*, 14(4), 89–102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7321412>