



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:


Autora: Sigueñas Carazas, Karen Susana

Asesora: Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938>

Lima – Perú

2025

	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 <small>REVISIÓN: 01</small>

FECHA: 08/11/2022

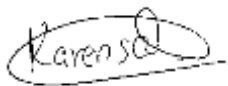
Yo, Sigueñas Carazas, Karen Susana, egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener, declaro que el trabajo académico “Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025”, asesorado por el docente: Dra. Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz, con DNI 10175632 , con ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938> tiene un índice de similitud de (veinte) (20)% con código oid:14912:544010506 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

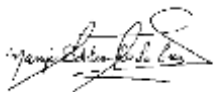
1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:


En uno de los porcentajes parciales se presentó 5% (repositorio.uwiemer.edu.pe) debido a la similitud con algunos subtítulos y términos comunes que se emplearon en los resultados.



.....
 Firma de autor 1
 Sigueñas Carazas Karen Susana
 DNI: 44743494



.....
 Firma del asesor
 Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz
 DNI: 10175632

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Lima, 2 de enero de 2026

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi menor hija Kiara Camila, que es mi máxima inspiración para poder culminar este proyecto académico satisfactoriamente.

Agradecimiento

Agradezco a Dios, por permitirme seguir con mi propósito de vida.

A mi familia, por el apoyo incondicional en los momentos más difíciles.

A mis docentes, por la formación académica brindada, en especial a mi asesora, Dra. Maruja Baldeón De La Cruz, quien fue una pieza fundamental para encaminar esta tesis.

A todos ellos, mi agradecimiento infinito.

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice.....	v
Índice de tablas	vii
Índice de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción	xi
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. Objetivos de la investigación	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación de la investigación	5
1.5. Limitaciones.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes de la investigación	7
2.2. Bases teóricas.....	12
2.3. Formulación de hipótesis	23
2.3.1. Hipótesis general.....	23
2.3.2. Hipótesis específicas	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	25
3.1. Método de la investigación	25
3.2. Enfoque de la investigación	25
3.3. Tipo de investigación.....	25
3.4. Nivel de estudio.....	25
3.5. Población, muestra y muestreo	26
3.6. Variables y operacionalización	27

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.7.1. Técnica.....	29
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	29
3.7.3. Validación.....	30
3.7.4. Confiabilidad.....	30
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	31
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	33
4.1. Resultados.....	33
4.1.1 Análisis descriptivo de resultados.....	33
4.1.2. Prueba de hipótesis	37
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	44
5.1. Conclusiones	44
5.1. Recomendaciones.....	46
REFERENCIAS.....	47
ANEXOS	59

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de operacionalización de las variables	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2. Ficha técnica del instrumento para evaluar inteligencia emocional	29
Tabla 3. Ficha técnica del instrumento para evaluar estrategias metacognitivas	29
Tabla 4. Registro de expertos que validaron los instrumentos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 5. Coeficiente α de Cronbach de cada escala.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 6. Niveles de inteligencia emocional en la muestra.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7. Niveles de las dimensiones inteligencia emocional en la muestra .	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 8. Niveles de estrategias metacognitivas en la muestra .	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 9. Niveles de las dimensiones de estrategias metacognitivas en la muestra.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 10. Prueba de normalidad de datos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 11. Prueba de hipótesis general.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 12. Prueba de hipótesis específica 1	39
Tabla 13. Prueba de hipótesis específica 2	39
Tabla 14. Prueba de hipótesis específica 3	¡Error! Marcador no definido.

Índice de figuras

Figura 1. Distribución de las frecuencias según niveles de inteligencia emocional..... **¡Error! Marcador no definido.**

Figura 2. Distribución de las frecuencias según niveles de las dimensiones de inteligencia emocional.....**¡Error! Marcador no definido.4**

Figura 3. Distribución de las frecuencias según niveles de estrategias metacognitivas . **¡Error! Marcador no definido.**

Figura 4. Distribución de las frecuencias según niveles de las dimensiones de estrategias metacognitivas**¡Error! Marcador no definido.**

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025. El estudio se desarrolló bajo el método hipotético-deductivo, de tipo básico, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos validados: el trait meta mood scale-24 (TMMS-24) y el inventario de estrategias metacognitivas. Los resultados evidenciaron una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas ($r = 0.736$; $p < 0.001$), así como correlaciones significativas entre cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) y las estrategias metacognitivas. En conclusión, se determinó que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional favorece el uso efectivo de estrategias metacognitivas.

Palabras clave: Inteligencia emocional, estrategias metacognitivas, autorregulación.

Abstract

The present research work aimed to evaluate the relationship between emotional intelligence and metacognitive strategies in second-specialty students in physical therapy and rehabilitation at a university in Lima, 2025. The study was developed under the hypothetical-deductive method, of basic type, non-experimental design, cross-sectional and correlational scope. The sample consisted of 110 students, selected through non-probability convenience sampling. For data collection, two validated instruments were applied: the Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) and the Metacognitive Strategies Inventory. The results showed a positive, high and statistically significant correlation between emotional intelligence and metacognitive strategies ($r = 0.736$; $p < 0.001$), as well as significant correlations between each of the dimensions of emotional intelligence (emotional perception, understanding and regulation) and metacognitive strategies. In conclusion, it was determined that greater development of emotional intelligence favors the effective use of metacognitive strategies.

Keywords: Emotional intelligence, metacognitive strategies, self-regulation.

Introducción

El estudio de la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas adquiere gran relevancia en el ámbito académico y profesional, dado que ambas variables están estrechamente relacionadas con el bienestar emocional, la autorregulación y el rendimiento de los estudiantes. La inteligencia emocional permite a los individuos reconocer, comprender y gestionar las emociones, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje y la adaptación a contextos complejos. Por su parte, las estrategias metacognitivas constituyen herramientas fundamentales que facilitan la planificación, supervisión y evaluación del proceso de aprendizaje, potenciando la autonomía y el éxito académico.

La presente tesis se organiza en cinco capítulos. El capítulo I expone el planteamiento del problema, los objetivos del estudio y la justificación desde lo teórico, metodológico y práctico; además, de señalar las principales limitaciones encontradas. En el capítulo II se desarrolla el marco teórico, considerando los antecedentes, modelos y teorías vinculadas a la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas, así como la formulación de las hipótesis. El capítulo III detalla la metodología empleada, incluyendo el diseño de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos aplicados para la recolección y análisis de los datos. En el capítulo IV se presentan los resultados, seguidos de una discusión que los contrasta con la evidencia científica existente y permite establecer conclusiones relevantes. Finalmente, el capítulo V reúne las conclusiones generales del estudio y las recomendaciones orientadas a futuras investigaciones e intervenciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La inteligencia emocional (IE) suele pasarse por alto dentro de la educación superior, aun cuando cumple un papel decisivo en el bienestar integral de los estudiantes (Ain et al., 2021). En contextos de alta presión, es común que emociones primarias como la ira o el miedo terminen imponiéndose sobre la razón cuando la persona no logra regular lo que siente (Fteiha y Awwad, 2020). En cambio, cuando existe una adecuada gestión emocional, es posible disminuir el efecto de los estados negativos y evitar comportamientos que puedan comprometer la salud o el equilibrio personal (Shen et al., 2022).

A nivel mundial, la educación superior se reconoce como un componente esencial para el desarrollo social y personal de las personas (Borja et al., 2021; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020). En esa misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) resaltó que implementar programas de aprendizaje socioemocional no solo incrementa en un 11% el rendimiento académico, sino que también contribuye a disminuir las tasas de abandono. No obstante, el Banco Mundial (2022) advirtió que la pandemia por COVID-19 intensificó la crisis educativa, generando impactos significativos en la calidad del aprendizaje y en la preparación profesional de los universitarios

En este escenario, el bienestar emocional de los estudiantes ha adquirido una importancia cada vez mayor, especialmente considerando las preocupaciones globales vinculadas a la salud mental. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023a) estima que

más de 300 millones de personas viven con depresión, cifra que representa alrededor del 3,8% de la población mundial. Del mismo modo, se reporta que cerca de 301 millones de personas presentan trastornos de ansiedad, lo que equivale aproximadamente al 4% de la población global (OMS, 2023).

A nivel latinoamericano, la IE emerge como una habilidad crucial pero subdesarrollada en estudiantes de Ciencias de la Salud en México, Torres y Del Pilar (2020) encontraron que solo un pequeño porcentaje de estudiantes de enfermería presenta niveles adecuados de IE, asociándose estos con una mayor satisfacción académica, mientras que la mayoría con menor IE muestra afectaciones en su bienestar. En Colombia de manera similar, Páez y Castaño (2020) reportaron que el 65.5% de los estudiantes de medicina tienen niveles muy bajos de IE, resaltando la necesidad de priorizar la formación emocional y humana junto con la preparación técnica, para favorecer un desarrollo integral y mejorar el bienestar de los futuros profesionales de la salud.

A nivel nacional, según la Encuesta demográfica y de salud familiar (ENDES, 2022) el 32.3 % de los universitarios han enfrentado problemas de salud mental o emocional en el último año (INEI, 2023). Por tanto, la promoción de la salud mental y el bienestar emocional es primordial para el perfeccionamiento integral de los individuos, para el Ministerio de desarrollo e inclusión social (2024), es esencial crear entornos de estudio y trabajo positivos, gratificantes y estimulantes que fomenten la resiliencia al estrés mediante estrategias de afrontamiento y promuevan una cultura de vida saludable. Cabe destacar que, el Ministerio de Educación (2021) señaló que la IE, particularmente la autoconsciencia y la autorregulación, es fundamental para el bienestar socioemocional y el aprendizaje efectivo. Estas competencias permiten a los individuos reconocer, entender y manejar sus emociones, lo que facilita un ambiente de aprendizaje positivo y resiliente (Huamantupa, 2023).

Además, un metaanálisis reveló que la IE tiene un efecto predictivo moderado en el rendimiento académico ($r = 0,383$, $p < 0,001$); estos resultados subrayan la importancia de implementar programas formativos enfocados en el desarrollo de la IE desde etapas tempranas, de modo que se potencie tanto el aprendizaje académico como la preparación integral para los desafíos en el campo profesional (Llanos y Machuca, 2023).

Por otro lado, las estrategias metacognitivas las definen a nivel mundial, en un estudio realizado en Estados Unidos, como la habilidad, organización, seguimiento evaluación del aprendizaje, que favorecen la autorregulación y autonomía estudiantil (O'Neil y Abedi, 1996).

A nivel latinoamericano, en una revisión sistemática realizada en Costa Rica, destacó que la implementación efectiva de estas estrategias permite a los estudiantes asumir un rol activo y consciente en su aprendizaje, facilitando su adaptación a diversos contextos y desafíos educativos (Mora-Rosales et al., 2023). Aunque muchos estudiantes de ciencias de salud muestran altos niveles de metacognición, persisten dificultades en regulación y autoevaluación, especialmente en contextos de alta demanda cognitiva, lo que impacta su desempeño académico (Roque et al., 2024).

A nivel nacional, en el ámbito de las ciencias de la salud, algunos estudiantes presentan dificultades para aplicar estrategias metacognitivas en contextos clínicos exigentes, lo que limita su reflexión y desempeño (Mayor, 2023). Además, su aplicación efectiva no siempre está garantizada en todos los entornos académicos (Moreno, 2022).

Espinoza (2023) encontró que solo el 23.1 % de los estudiantes de psicología presenta un nivel alto de habilidades metacognitivas, lo cual subraya la urgencia de promover programas institucionales que fortalezcan estas competencias, imprescindibles para afrontar con éxito los desafíos académicos y profesionales propios del campo de la salud mental. Estos datos reflejan la necesidad de promover estrategias de enseñanza que fortalezcan las habilidades metacognitivas en diversos contextos educativos.

En este contexto, surge la necesidad de determinar la asociación entre la IE y las estrategias metacognitivas, esto es fundamental para formar de manera integral a los futuros profesionales lo cual les permitirá afrontar los retos académicos y profesionales en un ambiente cada vez más complejo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación?

¿Cuál es la relación entre la dimensión comprensión emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación?

¿Cuál es la relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Evaluar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Analizar la relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Analizar la relación entre la dimensión comprensión emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Analizar la relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

El presente estudio se sustentó para la variable IE en el Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), el cual conceptualiza la IE como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten percibir, comprender y regular las emociones para facilitar el pensamiento y la adaptación al entorno. Este modelo establece tres dimensiones fundamentales: atención emocional, claridad emocional y regulación emocional. En cuanto a las estrategias metacognitivas se asumió el Modelo de metacognición de Schraw y Dennison que sostiene que la metacognición se compone de dos componentes principales: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva. Además, los hallazgos podrán ser empleados como antecedente en futuras investigaciones.

1.4.2. Metodológica

La justificación a nivel metodológica se basa en el uso de instrumentos validados, como el Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) y el inventario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi, asegurará la fiabilidad y validez de los resultados. La replicabilidad del estudio es otra de sus fortalezas, ya que podrá llevarse a cabo en diferentes contextos y con diversas poblaciones, proporcionando un fundamento robusto para investigaciones posteriores. Finalmente, el riguroso proceso de validación de los instrumentos empleados contribuirá significativamente a la investigación en áreas relacionadas.

1.4.3. Práctica

Se justifica a nivel práctico, puesto que el estudio brinda beneficios tanto para los estudiantes como para la casa de estudios, se espera que los resultados obtenidos permitan identificar áreas con deficiencias en el desarrollo emocional de los educandos, lo que podría motivar la creación de programas de intervención enfocados en fortalecer dichas áreas. Además, la investigación aporta datos valiosos que pueden servir para la elaboración de programas de apoyo emocional en diversas universidades, contribuyendo al desarrollo de habilidades emocionales y metacognitivas en los estudiantes.

1.5. Limitaciones

El presente estudio presentó limitaciones principalmente de tiempo debido a que los expertos elegidos para la validación de contenido de los instrumentos tomaron varias semanas; asimismo, los procesos administrativos en la obtención del permiso para el recojo de los datos; por otro lado, en la disponibilidad de los estudiantes para completar los instrumentos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Alipour et al. (2024) establecieron como objetivo “Investigar la inteligencia emocional y su relación con su rendimiento académico en estudiantes paramédicos de la Universidad de Ciencias Médicas de Hamedan, Irán”. Ejecutaron un estudio no experimental, transversal y correlacional. La muestra fue no probabilística, conformada por 300 estudiantes (190 mujeres) de las carreras de anestesiología, radiología, sala de operaciones, ciencias de laboratorio, bibliotecología médica y tecnología de la información sanitaria. Se aplicaron el Cuestionario Shering y el Cuestionario de autoestima de Rosenberg, para medir el rendimiento académico se emplearon las notas del último semestre. En cuanto a los resultados, se encontró una relación positiva y significativa entre la autoestima y el rendimiento académico ($p \leq 0.01$), identificándose la autoestima como el mejor predictor del rendimiento académico. Por otro lado, no se halló una relación significativa entre la IE y el rendimiento académico. Se concluyó que la autoestima desempeña un papel fundamental en el desempeño académico de los educandos, mientras que la IE no mostró una influencia significativa en este aspecto.

Espinoza (2023) desarrolló un estudio transcultural con la finalidad de “Establecer la relación entre IE y habilidades metacognitivas en alumnos de la carrera de psicología de Brasil y Perú” este estudio fue correlacional, no experimental y transversal. La muestra

fueron 73 universitarios y el muestreo fue por conveniencia. Se emplearon el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el Inventario de habilidades metacognitivas (MAI). Los resultados evidencian que el 30.4% tiene niveles inferiores y el 63.1% tiene niveles normales; en cuanto las habilidades metacognitivas, el 29.2% tiene niveles bajos y el 63.1% niveles medios. Asimismo, se identificó que entre las habilidades metacognitivas y la IE existe una correlación positiva y significativa ($\rho = .275$; $p = .000$). En conclusión, a medida que se fortalecen las competencias metacognitivas, también se incrementan los niveles de IE.

Zuñiga et al. (2022) tuvieron como objetivo “Analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula, durante los meses de febrero a julio de 2021”. Realizaron un estudio correlacional no experimental en una muestra de 71 educandos de los ciclos finales de la carrera de psicología. Aplicaron como instrumentos el Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y el rendimiento académico fue valorado empleando el promedio ponderado alcanzado durante el último semestre. Los resultados evidenciaron un coeficiente de relación $r = 0.057$ entre IE y rendimiento académico (RA), sin embargo, no fue significativo ($p = 0.636$). En cuanto a la asociación entre las competencias de la IE y el RA, se identificaron los siguientes resultados: la atención emocional ($r = -0.004$; $p = 0.973$), la claridad de sentimientos ($r = 0.062$; $p = 0.610$) y la reparación emocional ($r = 0.077$; $p = 0.523$). En conclusión, no evidenció una asociación entre la IE y el RA, tampoco se identificó asociación entre las competencias de IE con el RA.

Blanchard et al. (2021) tuvieron como objetivo "Establecer la relación entre inteligencia emocional, burnout y realización profesional en estudiantes de medicina clínica de Estados Unidos". Desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, empleando el Índice de Realización Profesional (PFI), la Escala de Resiliencia DRS-15, la Escala de Perseverancia y el Cuestionario "Leyendo la Mente entre los Ojos" para empatía cognitiva. Los resultados muestran una correlación positiva entre realización profesional y la IE ($r = 0,55$, $p < 0,001$). Al analizar cada medida por separado, tanto la perseverancia ($r = 0,43$, $p < 0,001$) como la resiliencia ($r = 0,56$, $p < 0,001$) mostraron correlaciones significativas con la realización profesional. En cambio, empatía cognitiva no presentó una relación estadísticamente significativa con la realización personal ($p = 0,2$). En conclusión, los grados más altos de IE se asociarían con una reducción en el agotamiento profesional dentro de este grupo de estudiantes.

Partido y Owen (2020) tuvieron como objetivo “Determinar si existen relaciones entre la inteligencia emocional, el estrés y los niveles de agotamiento entre estudiantes universitarios de higiene dental de Estados Unidos”. Realizaron un estudio correlacional no experimental en una muestra intencional de 57 educandos. Utilizaron como instrumentos la lista de autoevaluación del cociente emocional, el cuestionario modificado de estrés en el entorno dental y el inventario de agotamiento de Maslach - Encuesta de servicios de salud. Los resultados mostraron que, el análisis de regresión lineal múltiple reveló que el autocontrol se destacó como un factor predictivo significativo del estrés personal ($R^2 = 0.023$, $p = 0.023$). Por otro lado, la empatía y la autocompetencia fueron identificadas como predictores relevantes del estrés clínico ($R^2 = 0.085$, $p = 0.034$). Asimismo, la empatía junto con la autoconciencia se asoció significativamente con el agotamiento emocional ($R^2 = 0.071$, $p = 0.006$). Finalmente, la empatía emergió como un factor determinante en la predicción de la realización personal ($R^2 = 0.150$, $p = 0.002$). En conclusión, se identificó que ciertos subcomponentes de la IE desempeñan un papel significativo en la predicción de los niveles de estrés y agotamiento.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Chiu (2021) tuvo como objetivo “Identificar la relación entre inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Norbert Wiener, 2021”. Desarrolló un estudio correlacional, no experimental y transversal, con una muestra censal de 84 estudiantes. Los hallazgos indicaron que el 66.3% de los participantes presentaron un nivel bajo de IE y el 33.8% un nivel medio. En cuanto a las habilidades metacognitivas, el 56.3% mostró un nivel alto, el 36.3% medio y el 7.5% bajo. Al analizar la relación entre las variables, se encontró una correlación positiva moderada ($Rho = .559$; $p = .000$). Respecto a las dimensiones de la IE, la intrapersonal mostró una correlación de $Rho = .328$ ($p = .003$), la interpersonal $Rho = .382$ ($p = .000$), la adaptabilidad $Rho = .344$ ($p =$

.002), el manejo del estrés $Rho = .512$ ($p = .000$) y el estado de ánimo general $Rho = .492$ ($p = .000$). En conclusión, se halló una relación significativa entre la IE y las habilidades metacognitivas en la muestra de estudio.

Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) desarrollaron un estudio para “Relacionar la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chota, Perú”. Se siguió un diseño no experimental y transversal, asimismo, fue correlacional. La muestra fueron 325 educandos que cursan las carreras de enfermería, contabilidad, ingeniería civil, ingeniería agroindustrial, ingeniería forestal y ambiental, seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado. Los hallazgos evidenciaron que el 51.1% de los participantes poseen IE alta; en cuanto al RA, el promedio es 12.59 puntos. Se halló una rho igual a 0.112 y p igual a .043 entre la IE global y el RA, lo cual evidencia que hay una asociación directa pero débil entre las variables. Solo se identificó una asociación entre la dimensión Adaptabilidad y RA ($rho = 0.128$; $p = .021$). Se concluyó que, a mayor IE mejor RA en los universitarios de Lima.

Quiliano y Quiliano (2020) tuvieron como objetivo “Determinar la relación que existe entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería del VII semestre de una universidad peruana”. Fue una investigación descriptiva y transversal, con una muestra no probabilística de 30 educandos de enfermería. Emplearon el instrumento de IE de Bar-On y el Inventario SISCO. Se hallaron bajos niveles de IE en las dimensiones intrapersonal (43% en grado muy bajo) y adaptabilidad (37% en grado muy bajo). Las dimensiones más desarrolladas fueron inteligencia interpersonal (47% en grado promedio) y estado de ánimo general (37% en grado promedio). En cuanto al estrés académico, el 63% de los estudiantes indicó haber experimentado esta condición alguna vez, con una intensidad promedio de 81,3 puntos. Además, hallaron asociaciones estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas ($p > 0,05$).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

2.2.1.1. Conceptualización

Salovey y Mayer (1990), conceptualizan la IE como la capacidad para sentir, comprender y expresar las emociones para generar pensamientos de forma clara y efectiva; también plantean que esta habilidad permite crecer como personas y espiritualmente. Por otra parte, Gardner (1993) la conceptualiza como el potencial biopsicológico con la finalidad de procesar información, que surge en diversos contextos culturales y que es esencial para la resolución de problemas. También, Goleman (1995) señaló que esta habilidad es clave para alcanzar la felicidad personal, dado que incluye la flexibilidad, que muestra como las personas aprenden y se acomodan al ambiente.

Por su parte, Shapiro (1997) señaló que la IE se caracteriza por las cualidades emocionales requeridas para alcanzar el éxito en todas las áreas del desarrollo humano, de las cuales destacan el autocontrol, independencia, empatía, expresión de sentimientos, entendimiento de las emociones, adaptabilidad, persistencia y habilidad para solucionar conflictos. De otra parte, Bar-On (2006) describe la IE como un grupo de capacidades emocionales y sentimientos que afectan la habilidad para adaptarse a los retos del medio ambiente. Esta incluye habilidades personales, sentimientos y relaciones, junto con destrezas que afectan la manera en que un individuo puede lidiar y adaptarse a los retos y presiones del entorno. En esa línea, Puertas et al. (2020) señalaron que la IE es una parte clave que ayuda al bienestar tanto social como mental en los estudiantes; dejándolos controlar y manejar sus emociones para que puedan tomar decisiones buenas. Al respecto, Hasegawa et al. (2016) establecieron que la IE permite gestionar las emociones de manera eficiente, lo que facilita que las personas tengan un desarrollo social óptimo. Por su parte, para Ceballos et al. (2017) expuso que es la habilidad para manejar las emociones, escogiendo acciones adecuadas para

cada momento, ayudando a una visión positiva de su vida. La definición de IE se basa en la capacidad para entender y manejar sus sentimientos, así como, los sentimientos de otras personas, lo cual requiere la capacidad para ver e interpretar correctamente los estados emocionales (Sarabia-Cobo et al., 2017).

2.2.1.1. Teoría de Goleman

Goleman sostiene que coexisten y se perfeccionan el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI). Dicha complementariedad se manifiesta en las interacciones que se desarrollan entre ellos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

La IE según Goleman (1995) está constituida por cinco elementos:

Autoconocimiento: Comprende la capacidad de conocer y comprender sus emociones propias, comprendiendo su principio, razones y efectos, así como descubrir sus fortalezas y debilidades mediante una evaluación imparcial de sí mismos y manteniendo la confianza en cada una de sus capacidades.

Autorregulación: Es la gestión de los recursos internos y el estado emocional. Al reorientar las emociones y los deseos contradictorios, se fomenta la estabilidad emocional y la habilidad con la finalidad de enfrentar cambios y circunstancias estresantes de manera fiable. En lugar de suprimir las emociones, el autocontrol busca establecer un equilibrio saludable.

Motivación: Se describen como tendencias con carga emocional que orientan o ayudan a lograr objetivos.

Empatía: Se describe como la capacidad de estar consciente de las necesidades, emociones y preocupaciones de los demás. Implica colocarse en la posición del otro y ser capaz de ajustarse a las diferencias individuales.

Manejo de relaciones: Se trata de la gestión de las emociones en las personas. Implica la capacidad de convencer, motivar y guiar a un equipo; emprender o liderar

transformaciones; mediar y solucionar disputas; trabajar en colaboración para alcanzar un objetivo común; y formar equipos efectivos.

2.2.1.2. Modelos de la inteligencia emocional

Modelo de habilidades

Este modelo ha atravesado diversos cambios a lo largo de tiempo desde que sus autores, Salovey y Mayer, introdujeron el elemento empatía en 1990. Posteriormente, en los años 1997 y 2000, se realizaron nuevos agregados que generó mejoras en el modelo e incentivó a que sea uno de los más empleados y populares (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

De esta manera, la IE se compone de cuatro habilidades, que son:

Percepción emocional: La capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas a través de elementos como las expresiones faciales, la voz y el lenguaje corporal (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Facilitación emocional: Es la habilidad de relacionar emociones con diversos sentidos, como el olfato o el gusto, o de emplear los sentidos para facilitar el pensamiento. Pero la felicidad conduce a la racionalidad y la creatividad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Comprensión emocional: Capacidad para resolver problemas y comprender sentimientos similares (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Regulación emocional: Implica comprender cómo se ve afectado el comportamiento social, así como gestionar el propio comportamiento y las emociones de los demás. También reconoce el valor de las emociones para apoyar el desarrollo personal y la capacidad de aceptar emociones, ya sean positivas o negativas (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Modelo mixto de Bar-On

Este enfoque conceptualiza la IE como un conjunto integrado de rasgos estables de la personalidad, competencias socioemocionales, motivaciones y diversas habilidades cognitivas (Rego y Fernández, 2005).

Bar-On (2006) afirma que la IE engloba un conjunto de aptitudes y destrezas que interfieren en la competencia para entenderse a uno mismo y a los demás, así como en la expresión y control emocional y en el afrontamiento de las demandas diarias. En concordancia con este planteamiento, el autor propone un modelo denominado Inteligencia Emocional Social, desarrollado a partir de una investigación detallada, que organiza la inteligencia socioemocional en cinco dimensiones esenciales (Rego y Fernández, 2005).

La IE está compuesta por diversas dimensiones:

- Intrapersonal: Hace referencia a cuanto se conoce a nivel emocional una persona, así como, a la autoexpresión del individuo, Asimismo, expresan sus sentimientos, pensamientos y opiniones, haciendo valer su derecho a defenderse sin herir los sentimientos de los demás (Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).
- Interpersonal: Entendida como la conciencia social y la habilidad que permiten desarrollar satisfactoriamente relaciones interpersonales, se incluye la capacidad de ser empático, comprendiendo como su propio comportamiento emocional interfiere en los terceros (Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).
- Adaptabilidad: Se refiere a las habilidades como la tolerancia al estrés, el manejo de impulsos, entre otras, la habilidad de gestionar los cambios, adaptarse y tolerar las emociones desagradables, que permite gestionar los cambios (Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).
- Manejo del estrés: Se trata de gestionar y gestionar situaciones desafiantes (Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).

- Estado de ánimo: Esta es la capacidad de verse a uno mismo. También se asocian con el autoconcepto emocional la aceptación de experiencias emocionales, las creencias sobre cómo experimentar sentimientos emocionales y el estado actual de equilibrio (Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).

2.2.1.3. Características de la inteligencia emocional

Una de las características principales de las personas con un alto grado de IE es la habilidad para poder redireccionar, manejar y regular las emociones propias y de terceros, empleando diversos procesos cognoscitivos tal como, la concentración, la atención, entre otros (Suárez et al., 2012). Un aspecto importante es de la IE, es la capacidad de identificar las emociones ajenas, lo cual facilita establecer relaciones con otras personas, puesto que incrementará la empatía y compromiso con aquellos que lo rodean (Bisquerra, 2020).

Finalmente, personas con alta IE toman decisiones de forma clara; asimismo, entienden de forma plena aquellos elementos que intervienen en un escenario estresante, por lo cual logra regular y expresar las emociones positivas o negativas (Villca y Salazar, 2019).

2.2.1.4. Importancia de la inteligencia emocional

Es necesario destacar que las emociones influyen significativamente en la cognición y en la memoria, afectando el desempeño humano y la comunicación (Arís, 2010; LeDoux, 1999); por tanto, una persona con adecuada IE será capaz de desempeñarse adecuadamente en sus relaciones interpersonales. Además, la IE ha sido asociada con diversos constructos psicológicos como el estrés, el compromiso, el agotamiento, la ansiedad, el optimismo, la salud física y mental, la satisfacción personal y la empatía (Machado, 2015); es decir, la IE puede considerarse como un factor protector frente a los diversos problemas que atentan contra la salud mental de las personas.

Es necesario señalar que, la IE tiene influencia sobre las competencias tanto personales como sociales que necesitan las personas para poder adaptarse al medio en el que

desarrollan, además, la IE fomenta el aprendizaje (Dueñas, 2002). Asimismo, es justo destacar que la gestión de las emociones y sentimientos permiten solucionar conflictos no solo a nivel personal, sino que, a nivel laboral, por tanto, significan un impulso para el desarrollo profesional de los individuos (Alegría-Alegría y Sánchez-Zúñiga, 2020).

2.2.1.5. Inteligencia emocional en estudiantes universitarios peruanos

En el contexto peruano, investigaciones recientes destacan diversos impactos de la IE en la educación superior. Por ejemplo, una revisión sistemática realizada por Rodríguez-Barboza (2024) destacó el papel crucial de la IE en el aprendizaje pospandémico de los universitarios peruanos, abogando por su desarrollo para enfrentar desafíos futuros.

Por su parte, Chávez-Fernández (2024) identificó una relación negativa entre IE y procrastinación académica, resaltando la importancia de las dimensiones interpersonales y de adaptabilidad en la vida universitaria. Además, Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) enfatizaron que la adaptabilidad emocional es un predictor del éxito académico en universitarios de Cajamarca. Finalmente, el estudio de Quispe y Campana (2022) en universitarios de Lima evidencia que la IE y el pensamiento crítico se asocian de forma positiva con el desempeño en el ámbito escolar, resaltando el rol que posee una gestión óptima de las emociones.

2.2.1.6. Instrumento para medir la inteligencia emocional

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

La escala TMMS-24 de Salovey y Mayer (1995), adaptada al español mide la inteligencia emocional; consta de 24 ítems, subdividida en tres subescalas o dimensiones: Percepción emocional; comprensión emocional y regulación emocional. Las respuestas se presentan en una escala Likert de 5 puntos que van desde 1= “nada de acuerdo” y 5= “totalmente de acuerdo”.

2.2.1.7. Dimensiones de la variable inteligencia emocional

La IE está compuesta por diversas dimensiones:

Percepción Emocional: La percepción implica el reconocimiento consciente de las propias emociones, así como la identificación de qué es lo que se siente, siendo posible darle una etiqueta verbal (Salovey y Mayer 1995).

Comprensión Emocional: La comprensión significa la integración de lo que se piensa y siente, además de saber considerar la complejidad de los cambios emocionales (Salovey y Mayer 1995).

Regulación Emocional: La regulación se identifica con la dirección y manejo de las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz (Salovey y Mayer 1995).

2.2.2. Estrategias metacognitivas

2.2.2.1. Conceptualización

Según Monereo (2000), las estrategias metacognitivas son métodos de supervisión de la comprensión que implican la planificación, el control y la evaluación de la cognición por parte de los estudiantes. Estas estrategias facilitan el conocimiento, la regulación y el control de los procesos mentales, permitiendo así alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje.

Asimismo, las estrategias metacognitivas tienen como función principal el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, lo que ayuda a establecer nuevas metas para la autorregulación de las habilidades cognitivas (Osses y Jaramillo, 2008). En este sentido, Lanza et al. (2014) señalaron que estas estrategias son una serie de técnicas que facilitan la comprensión y el autocontrol de los procesos mentales, con el objetivo de alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.

Las estrategias metacognitivas son consideradas como tácticas que son activadas de forma organizada e intencionalmente, participando en el manejo de la información, incluyendo desde la fase de búsqueda, la evaluación de los datos recopilados y su almacenamiento, hasta que sea necesaria recuperarla (Vásquez, 2015).

Es relevante considerar que las estrategias metacognitivas implican analizar, reflexionar, evaluar, deducir y generar críticas rigurosas, facilitando el progreso y efectividad del aprendizaje (Anthony, 2021).

2.2.2.2. Teoría sobre estrategias metacognitivas

Teoría de la Metacognición de Flavell

La teoría de metacognición de John H. Flavell se centra en la habilidad de un individuo para reflexionar acerca de sus propios procesos de pensamiento, es decir, la metacognición. Al presentar la noción de metacognición, resalta las características del prefijo "meta", refiriéndose a la habilidad de reflexionar sobre el propio pensamiento que se ocupa de otra cognición (Flavell, 1976, 1992).

Asimismo, Flavell (1979) identificó cuatro componentes de la metacognición:

Conocimiento metacognitivo: Incluye las creencias y el conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios procesos mentales personales y los de los demás. Se divide en:

- a) Personales: Creencias sobre las diferencias cognitivas intraindividuales e interindividuales,
- b) De tarea: Conocimiento acerca de la índole de las actividades mentales y sus demandas, c) De estrategia: Conocimiento sobre las estrategias efectivas para cumplir con diferentes tareas cognitivas.

Experiencias metacognitivas: Son experiencias conscientes relacionadas con cualquier actividad cognitiva, las cuales pueden surgir antes, durante o después de una tarea cognitiva e influyen en la manera en que un individuo maneja la tarea.

Metas (u objetivos): Se refiere a los objetivos de una actividad cognitiva específica.

Las metas guían el enfoque y la estrategia de una persona al abordar una tarea cognitiva.

Acciones (o estrategias): Se refiere a las cogniciones o comportamientos que una persona emplea para alcanzar sus metas cognitivas. Estas pueden incluir estrategias específicas para mejorar la comprensión, la memoria, etc.

2.2.2.3. Modelos de las estrategias metacognitivas

Modelo de Autorregulación de Zimmerman

Zimmerman (2002) describe tres modelos para las fases del proceso de las estrategias metacognitivas.

Estrategias metacognitivas de planificación: En esta fase, el estudiante selecciona entre una gama de estrategias o métodos que le ayudarán a alcanzar sus objetivos (Dieser, 2020). Por lo tanto, a través de esta estrategia, el educando puede estructurar su proceso de aprendizaje de manera anticipada, orientándolo hacia los objetivos que desea lograr. Esto implica utilizar los recursos necesarios para integrar sus conocimientos previos con los nuevos, apropiándose de ellos para generar aprendizajes de alta calidad (León et al., 2014).

Estrategias metacognitivas de regulación: Se empieza al poner en práctica el plan que se ha elegido, necesitando una supervisión constante y siguiendo una secuencia clara de pasos. Esto deja ver cómo es la estrategia y hacer adecuaciones o mejoras para lograr los resultados que se quieren, controlando tanto lo que se aprende como lo que se piensa (Huertas et al., 2014). Es durante el proceso de autorregulación que la persona adquiere conciencia de sus capacidades para gestionar sus aprendizajes (Encinas, 2013).

Estrategias metacognitivas de evaluación: Se usan para verificar el proceso de aprender desde el principio hasta su fin. Estas ayudan a ver las secuencias que el estudiante sigue, pensar sobre si alcanzó sus metas y juzgar la calidad de los resultados que obtuvo (Llontop, 2015). Según Jiménez y Puente (2014), se observa claramente el acercamiento o alejamiento de la meta fijada, encontrando posibles errores y desafíos para poder emplear de forma adecuada las estrategias para controlar y ayudar al aprendizaje, así como, en su autojuicio.

Modelo de Metacognición de Schraw y Dennison

El Modelo de Metacognición de Schraw y Dennison (1994), se desglosa en dos

componentes principales: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva (Young y Fry, 2008).

- Conocimiento Metacognitivo: a) Conocimiento Declarativo: Se refiere al conocimiento sobre uno mismo como aprendiz y sobre qué factores afectan el aprendizaje, b) Conocimiento Procedimental: Implica saber cómo realizar diferentes tareas cognitivas, como el uso de estrategias de aprendizaje y memoria, c) Conocimiento Condicional: Se refiere al conocimiento sobre cuándo y por qué usar estrategias cognitivas y metacognitivas específicas (Schraw, 1994).
- Regulación Metacognitiva: a) Planificación: Involucra seleccionar estrategias adecuadas y asignar recursos cognitivos antes de iniciar una tarea, b) Monitoreo: Consiste en supervisar y evaluar el progreso durante la realización de una tarea, c) Evaluación: Implica revisar el desempeño tras completar la tarea y determinar la efectividad de las estrategias utilizadas (Schraw, 1994).

2.2.2.4. Importancia de las estrategias metacognitivas

En cuanto a la importancia de las estrategias metacognitivas, Fooladvand (2017) destacó que son sumamente beneficiosas para el éxito en el aprendizaje y el rendimiento académico, ya que permiten a los estudiantes establecer objetivos y gestionar su propio aprendizaje. También, Singh y Devika (2019) señalaron que la metacognición es fundamental para que los educandos comprendan lo que saben y lo que no saben, así como lo que están aprendiendo, lo cual les permite utilizar sus habilidades, reflexionar y proporcionar retroalimentación. Asimismo, Solórzano-Restrepo y López-Vargas (2019) subrayaron la relevancia de que los estudiantes aprendan a aprender y organicen diversas habilidades para incorporar conscientemente el conocimiento impartido, facilitando su asimilación y aplicación efectiva.

2.2.2.5. Estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios peruanos

Diversos estudios han ido mostrando, casi como un hilo que se repite entre distintos contextos, que las estrategias metacognitivas realmente marcan una diferencia en la forma en que los estudiantes piensan y procesan lo que aprenden. Garcés-Suarez (2024), por ejemplo, encontró que su aplicación impulsa el pensamiento crítico y favorece un aprendizaje mucho más profundo y reflexivo en universitarios peruanos. Pero eso no es todo. Arizaga et al. (2025) observaron que, en estudiantes limeños, tanto la motivación autónoma como la controlada terminan influyendo positivamente en el uso de estas estrategias, y ese uso repercute directamente en cómo perciben su aprendizaje e incluso en su rendimiento académico. A esto se suma lo señalado por Medina (2022), quien confirma que fortalecer la metacognición también potencia la capacidad analítica, una habilidad clave para consolidar competencias académicas en universitarios de Lima.

Al revisar la literatura reciente, se observa que la metacognición no actúa sola en el proceso académico. Arias-Gallegos et al. (2024) encontraron que, en estudiantes universitarios de Arequipa, el autoconocimiento se relaciona de manera positiva con la motivación de logro académico, patrón que fue más evidente en mujeres, lo que abre una lectura distinta sobre cómo se activan ciertos procesos internos al momento de aprender. Mientras tanto, Salluca (2024) mostró que la percepción del rendimiento académico también se vincula con el uso de estrategias metacognitivas en universitarios de Puno. En este caso, las dimensiones de memoria y comprensión resultaron fundamentales para sostener un aprendizaje con mayor continuidad.

2.2.2.6. Instrumento para medir las estrategias cognitivas

O'Neil y Abedi elaboraron esta herramienta con el objetivo de evaluar la metacognición centrada en los procesos de planificación, evaluación y monitoreo de estrategias cognitivas de los universitarios (Vallejos et al., 2012). Consta de 20 ítems y se

subdivide en tres dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y evaluación. Además, cuenta con una escala de calificación tipo Likert de 5 alternativas que van desde 1= “nunca” hasta 5= “siempre”.

2.2.2.7. Dimensiones de la variable estrategias cognitivas

Las dimensiones de la variable estrategias cognitivas se dividen en tres dimensiones:

Autoconocimiento: Señalaron que implica comprender el "saber qué": evaluar el uso de la memoria y la habilidad en la lectoescritura, reconocer a los individuos, calcular, saber cómo resolver actividades complejas, identificar lo que no se comprende y revisar tareas (O’Neil y Abedi, 1996; Honorio et al., 2018).

Autorregulación: Señalaron que está vinculado con el "saber cómo", ya que consiste en planificar las actividades del estudiante, gestionar tareas, tiempos y materiales, y evaluar lo que se ha aprendido o no. Este enfoque promueve la toma de conciencia sobre los procesos psicológicos y pedagógicos, además de estimular la motivación y el comportamiento (O’Neil y Abedi, 1996; Honorio et al., 2018).

Evaluación: Fue descrita como una táctica de supervisión en la que el educando debe planificar y aplicar sus conocimientos adquiridos para resolver problemas. Esta estrategia puede implicar una autoevaluación o ser realizada por un evaluador externo mediante pretests y postests (O’Neil y Abedi, 1996; Honorio et al., 2018).

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.

2.3.2. Hipótesis específicas

Existe relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Existe relación entre la dimensión comprensión emocional las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Existe relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

El estudio se desarrolló bajo el método hipotético-deductivo; por ende, se buscó contrastar la hipótesis de investigación con el fin de generar conclusiones relevantes, asimismo se rigió por las características del método científico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2. Enfoque de la investigación

La investigación siguió el enfoque cuantitativo, se centró en analizar y comprender los resultados obtenidos mediante cálculos estadísticos asociados con las variables para verificar la hipótesis de estudio (Hernández et al., 2014).

3.3. Tipo de investigación

Este estudio se calificó como básico debido a que se orientó a obtener un conocimiento tomando como base teorías preexistentes; sin embargo, no existió un contraste con información práctica validada científicamente (Relat, 2010).

3.4. Diseño de la investigación

Se siguió un diseño no experimental, puesto que no se manipularon las variables de estudio, sino que se partió de la observación de estas sin intervenir ni modificarlas (Ñaupas et al., 2018).

3.4.1. Corte

El corte de la investigación fue transversal puesto que la recopilación de datos se dio en uno solo momento en el tiempo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.4.2 Nivel de estudio:

El nivel de estudio de la investigación fue correlacional puesto que tiene como objetivo describir las relaciones entre dos o más variables en un momento determinado, sin manipularlas. (Hernández-Sampieri y Fernández, 2018).

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

La población es definida como la agrupación de todas las incidencias que corresponden con una secuencia de enumeraciones, pobladores que va a ser investigados y en la que se pretende universalizar las conclusiones (Hernández et al., 2014). En este estudio la población estuvo compuesta por todos los universitarios de la segunda especialidad de terapia física y rehabilitación de la Facultad de Tecnología Médica de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad Privada Norbert Wiener.

3.5.2. Muestra

El conjunto que refleja el universo desde el cual se recopilan los datos se denomina muestra (Hernández et al., 2014). En este estudio la muestra estuvo conformada por 110 estudiantes de segunda especialidad de terapia física y rehabilitación de la Universidad Privada Norbert Wiener.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Educandos de segunda especialidad de terapia física y rehabilitación.
- Educandos que acepten colaborar voluntariamente (firmando su consentimiento informado).

Criterios de exclusión

- Educandos de pregrado.
- Educandos de segunda especialidad diferentes a terapia física y rehabilitación.
- Educandos que hayan reservado su matrícula.

3.5.3. Muestreo

El muestreo fue no probabilístico porque la selección de los sujetos se basó en características y criterios específicos que el investigador determinó como pertinentes en ese momento. Asimismo, fue por conveniencia ya que facilitó la selección de casos accesibles que acepten ser incluidos, basándose en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición	Escala valorativa
Variable 1: Inteligencia Emocional (IE)	La habilidad para entender y gestionar las emociones de forma que contribuyan, en lugar de dificultar, es crucial para la eficacia y el logro de meta (Bar-On, 2006).	La variable fue valorada a través del Trait-Meta Mood Scale-24.	Percepción emocional Comprensión emocional Regulación emocional	- Auto-observación -Preocupación emocional - Reconocimiento de emociones - Expresión de emociones. - Control de impulsos -Regulación de Emociones	1= Nada de acuerdo 2=Algo de acuerdo 3= Bastante de acuerdo 4=Muy de acuerdo 5=Totalmente de acuerdo	Bajo (≤ 65) Medio (66-98) Alto (> 98)

Variable 2:	O'Neil y	La variable fue	Autoconciencia	- Reconocimiento de su cognición	1= Nunca	Muy bajo
Estrategias metacognitivas	Abedi (1996)	medida a través del Inventario de estrategias metacognitivas como los diversos recursos que una persona emplea para integrar nuevos conocimientos en su proceso de aprendizaje.		- Identificación de las metas de la tarea.	2= Pocas veces	(≤ 45)
				- Distribución y organización de las estrategias iniciales.	3= Regular	Bajo (46-60)
				- Uso de la memoria, lectoescritura y razonamiento para dar solución a tareas.	4= Muchas veces	Medio (61-75)
			Autorregulación	- Regula de forma autónoma su aprendizaje.	5= Siempre	Alto (76-90)
				- Organiza las actividades del estudiante.		Muy alto (> 90)
				- Redefine sus métodos.		
				- Supervisa su proceso de aprendizaje		
			Evaluación	- Analiza el proceso táctico.		
				- Valora lo que comprendió y lo que no logró comprender.		
				- Modifica o confirma la estrategia inicial en función de los resultados obtenidos.		

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

En la investigación se hizo uso de la técnica de la encuesta con la finalidad de recolectar la información, tomando en cuenta que es una forma estandarizada de adquirir las particularidades de una variable (Ñaupas et al., 2018).

3.7.2. Descripción de instrumentos

Tabla 2

Ficha técnica del instrumento para evaluar inteligencia emocional

Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)	Instrumento de medición de la inteligencia emocional
Autor y año:	Salovey y Mayer (1998)
Administración:	Individual
Tiempo de aplicación:	15 minutos.
Sujetos de aplicación:	Adultos (adolescentes y jóvenes)
Objetivo	Evaluar la inteligencia emocional de los individuos
Dimensiones que evalúa:	Percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional.
Puntuación y escala valorativa:	1= Nada de acuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Bastante de acuerdo; 4= Muy de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento para evaluar estrategias metacognitivas

Inventario de Estrategias Metacognitivas	Instrumento de medición de las estrategias metacognitivas
Autor y año:	O'Neil y Abedi (1996)
Administración:	Individual o grupal
Tiempo de aplicación:	10 minutos
Sujetos de aplicación:	Adultos
Objetivo	Valorar las estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios durante la realización de sus actividades académicas.
Dimensiones que evalúa:	Autoconocimiento, autorregulación y evaluación
Puntuación y escala valorativa:	1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Regular; 4= Muchas veces; 5= Siempre

3.7.3. Validación

Se realizó la validación por juicio de expertos para ambos instrumentos de medición, lo cual implicó la evaluación sistemática realizada por profesionales cualificados, quienes emitieron juicios críticos y fundamentados sobre un aspecto específico. Este procedimiento tiene como objetivo determinar la validez, relevancia o efectividad del elemento evaluado, utilizando para ello la experiencia y el conocimiento especializado de los expertos participantes (Cabero y Llórente, 2013). Se solicitó la participación de 5 jueces expertos en el área.

Se empleó el tipo de validez de constructo el que se define como unificador, que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980; p.1015)

Tabla 4

Registro de expertos que validaron los instrumentos

Experto	Nombres y apellidos	Veredicto
1	Dra. Delsy Huaita Acha	
2	Mg. Julio Mayo del Alamo	Aplicable
3	Mg. Lesley Reyes Gumez	
4	Mg. Elsa Gumez Mostorino	
5	Mg. Alicia Huallpa Cáceres	

3.7.4. Confiabilidad

Se llevó a cabo un estudio piloto con la participación de 20 sujetos que no forman parte de la muestra, pero que presentan características similares a los de la población. Para evaluar esta consistencia interna se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach debido a que los cuestionarios presentan respuestas politómicas. Cabe señalar que, la confiabilidad tipo consistencia interna se define como el nivel de correlación entre los ítems, puntos o reactivos

que componen una escala, indicando en qué medida todos miden el mismo constructo (Reidl-Martínez, 2013).

Tabla 5

Coefficiente α de Cronbach de cada escala

Escala	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)	0.854	20
Inventario de estrategias metacognitivas	0.898	24

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

En una primera etapa, se presentó una solicitud formal al Comité de Ética de la Universidad Norbert Wiener para obtener la aprobación del proyecto y garantizar que cumpla con los principios éticos y de confidencialidad requeridos. A partir de este permiso se programó la aplicación a través de un enlace virtual y utilizando un formulario de consentimiento informado, los cuestionarios validados y confiables.

Una vez obtenida la información, los datos fueron transferidos al software SPSS 25 para realizar análisis descriptivos e inferenciales. En cuanto al análisis descriptivo, se calcularon los niveles de las variables y dimensiones. Finalmente, para contrastar las hipótesis se hizo uso de la estadística inferencial, se inició con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para identificar si los datos siguen la curva de normalidad y, en función a ello se determinó el uso del estadístico paramétrico r de Pearson para el análisis de estas variables.

3.9. Aspectos éticos

En primer lugar, se solicitó que el Comité de Ética de Universidad Privada Norbert Wiener, revise la tesis con la finalidad de identificar que se cumplan con los lineamientos éticos establecidos por la casa de estudio.

Adicionalmente, se siguieron cuatro principios que se adhieren a los estándares éticos en la investigación con seres humanos (Siurana, 2010):

- Autonomía: Se garantizó plenamente el respeto a la autonomía de los individuos al administrar los instrumentos a la muestra. La autonomía se definió como la capacidad de los individuos para llevar a cabo comportamientos de manera intencionada y consciente, sin que influencias externas limiten su capacidad de decisión (Siurana, 2010)
- Justicia: Se promovió el avance, la prosperidad y la autonomía como derechos fundamentales para mejorar la calidad de vida mientras se asegura que los derechos de los participantes (Siurana, 2010).
- Beneficencia: Se aplicaron los principios éticos de la siguiente manera: a) se protegieron y defendieron los derechos de salud; b) se garantizó que los participantes en el estudio tengan acceso a información valiosa sobre el estudio (Siurana, 2010).
- No maleficencia: El objetivo de la investigación fue contribuir al bienestar general a través de sus descubrimientos, lo que implicó una obligación fundamental de prevenir cualquier daño a terceros, ya sea directo o indirecto, y asegurar que ningún factor externo pueda desviar ese propósito (Siurana, 2010).

Las referencias y citas bibliográficas empleadas en esta tesis cumplen con las normas de estilo APA (2024) en cuanto al contenido y a la estructura; por lo que se respetan los derechos de los autores de la información utilizada. Además, cada participante dio su consentimiento informado, se analizaron los datos sin ser manipulados, considerando la oportunidad y unicidad de cada variable. Por otro lado, la investigación concluye con un nivel de originalidad aceptable evitando así porcentajes elevados de plagio gracias al programa Turnitin.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1 Análisis descriptivo de resultados

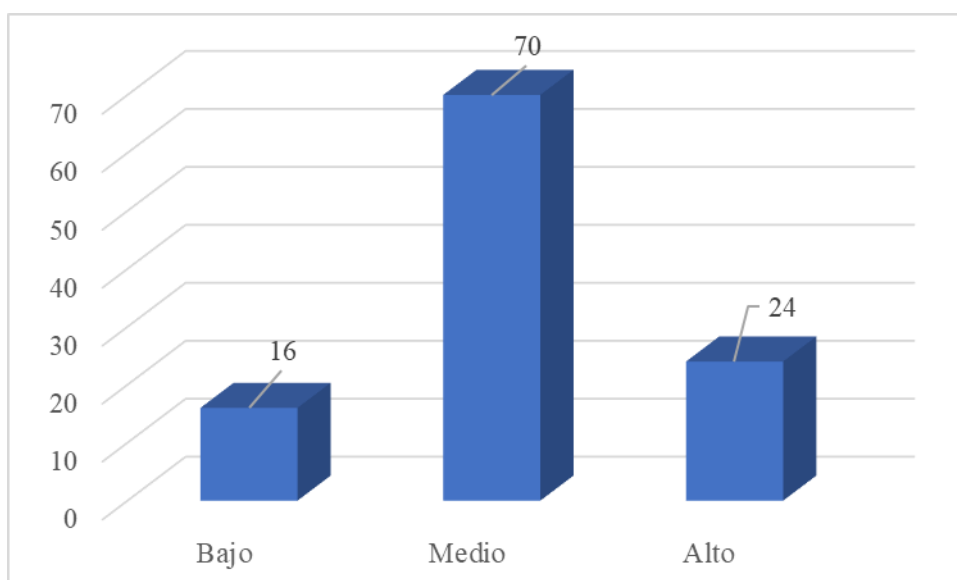
Tabla 6

Niveles de inteligencia emocional en la muestra

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	14.5 %
Medio	70	63.6 %
Alto	24	21.8 %

Figura 1

Distribución de las frecuencias según niveles de inteligencia emocional



En la Tabla 6 y Figura 1 se puede observar que, del total de estudiantes encuestados, el 63.6 % (70 estudiantes) presentan un nivel medio de inteligencia emocional, mientras que el 14.5 % (16 estudiantes) tienen un nivel bajo y solo el 21.8 % (24 estudiantes) alcanzan un nivel alto.

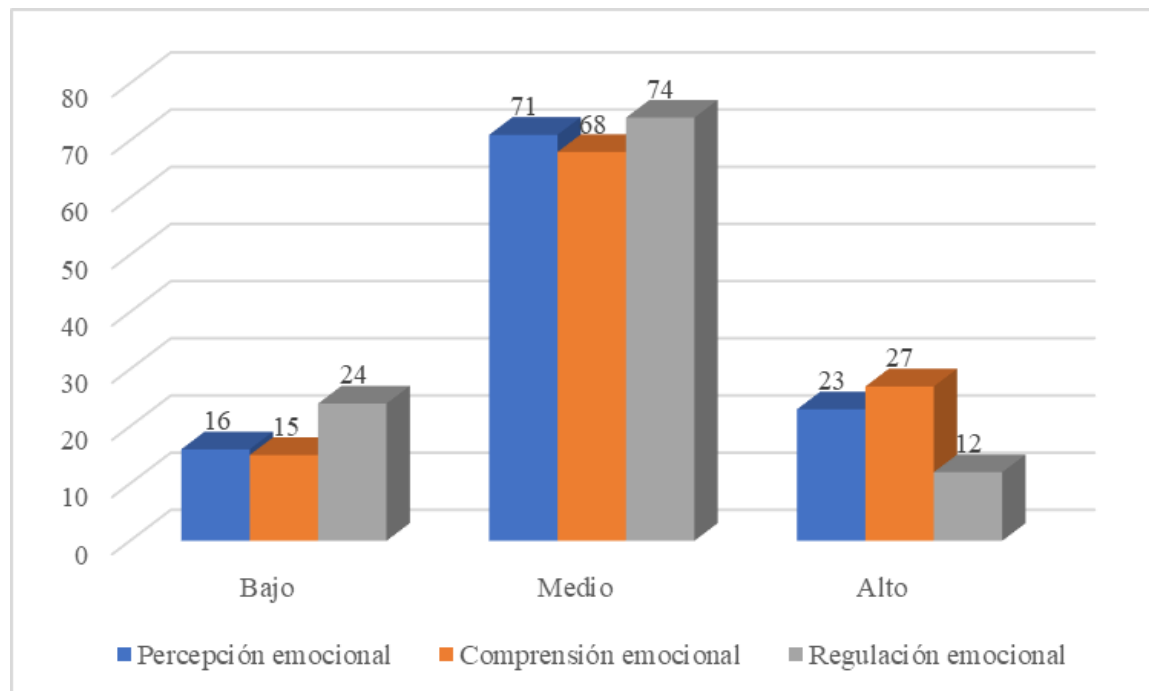
Tabla 7

Niveles de las dimensiones inteligencia emocional en la muestra

Nivel	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	14.5 %	15	13.6 %	24	21.9%
Medio	71	64.5 %	68	61.8 %	74	54.5 %
Alto	23	20.9 %	27	24.5 %	12	23.6 %

Figura 2

Distribución de las frecuencias según niveles de las dimensiones de inteligencia emocional



En la Tabla 7 y Figura 2 se aprecia que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio en las tres dimensiones evaluadas. En percepción emocional, el 64.5 % (71

estudiantes) presentan un nivel medio, mientras que el 14.5 % (16 estudiantes) se sitúan en el nivel bajo y el 20.9 % (23 estudiantes) en el nivel alto. Respecto a la comprensión emocional, el 61.8 % (68 estudiantes) alcanzan un nivel medio, el 13.6 % (15 estudiantes) un nivel bajo y el 24.5 % (27 estudiantes) un nivel alto. Finalmente, en regulación emocional, se observa que el 54.5 % (74 estudiantes) presentan un nivel medio, el 21.9 % (24 estudiantes) un nivel bajo y el 23.6 % (12 estudiantes) un nivel alto.

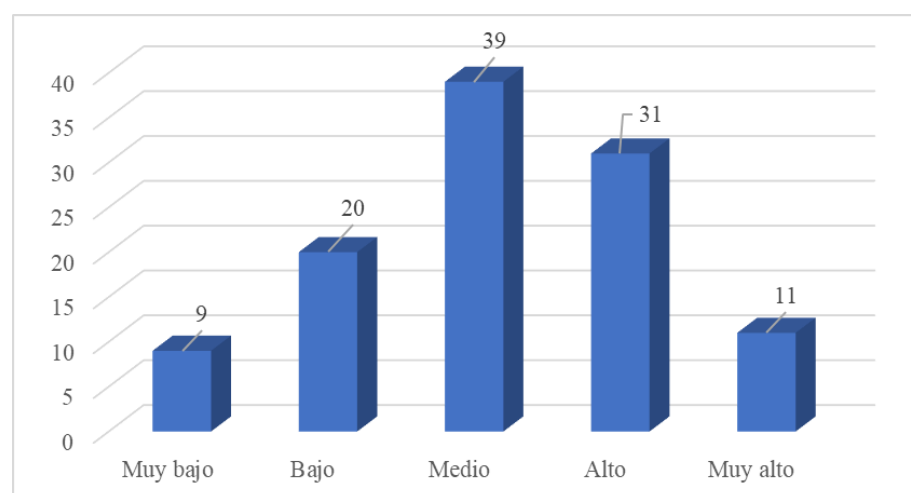
Tabla 8

Niveles de estrategias metacognitivas en la muestra

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	9	8.2 %
Bajo	20	18.2 %
Medio	39	35.5 %
Alto	31	28.2 %
Muy alto	11	10 %

Figura 3

Distribución de las frecuencias según niveles de estrategias metacognitivas



De la Tabla 8 y Figura 3, se puede observar que, del total de estudiantes encuestados, el 35.5 % (39 estudiantes) presentan un nivel medio de estrategias metacognitivas, seguido

por el 28.2 % (31 estudiantes) que se encuentran en un nivel alto. Además, el 18.2 % (20 estudiantes) tienen un nivel bajo, el 10 % (11 estudiantes) un nivel muy alto y finalmente, el 8.2 % (9 estudiantes) un nivel muy bajo.

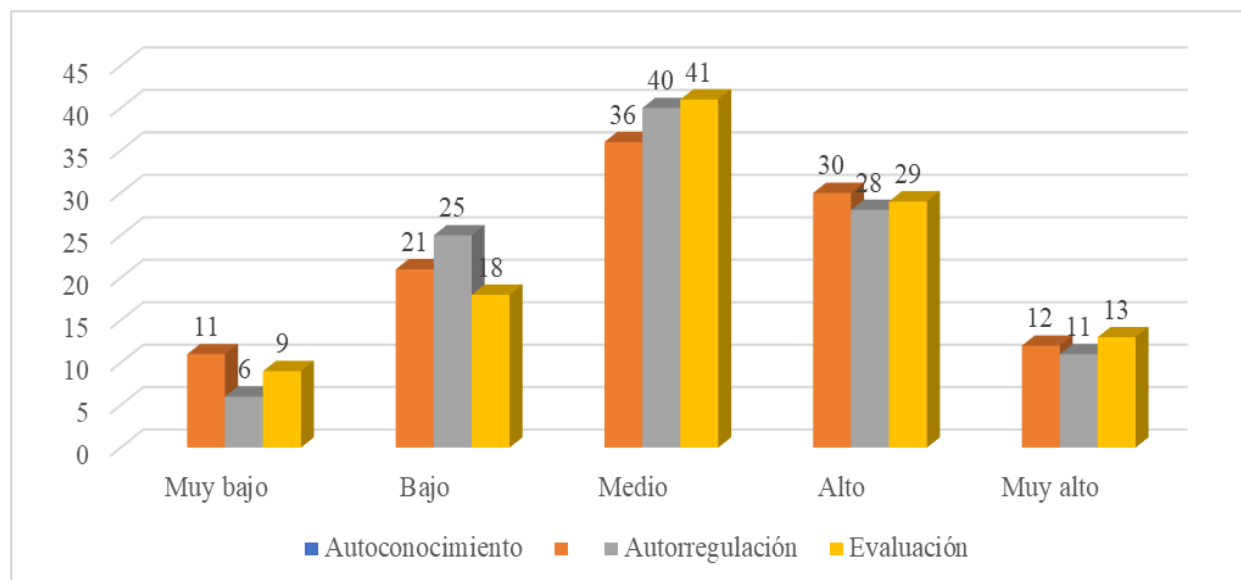
Tabla 9

Niveles de las dimensiones de estrategias metacognitivas en la muestra

Nivel	Autoconocimiento		Autorregulación		Evaluación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	11	10.0 %	6	5.5 %	9	8.2 %
Bajo	21	19.1 %	25	22.7 %	18	16.4 %
Medio	36	32.7 %	40	36.4 %	41	37.3 %
Alto	30	27.3 %	28	25.5 %	29	26.4 %
Muy alto	12	10.9 %	11	10.0%	13	11.8 %

Figura 4

Distribución de las frecuencias según niveles de las dimensiones de estrategias metacognitivas



En la Tabla 7 y Figura 4 se observa que, en las tres dimensiones de las estrategias metacognitivas, la mayoría de los estudiantes se concentra en el nivel medio. En autoconocimiento, el 32.7 % (36 estudiantes) se sitúan en este nivel, seguido del nivel alto

con 27.3 % (30 estudiantes) y el nivel bajo con 19.1 % (21 estudiantes). En la dimensión autorregulación, el 36.4 % (40 estudiantes) alcanzan un nivel medio, mientras que el 25.5 % (28 estudiantes) presentan un nivel alto y el 22.7 % (25 estudiantes) un nivel bajo. Finalmente, en evaluación, el 37.3 % (41 estudiantes) se ubican en el nivel medio, el 26.4 % (29 estudiantes) en el nivel alto y el 16.4 % (18 estudiantes) en el nivel bajo. Los niveles muy alto y muy bajo presentan menores proporciones en todas las dimensiones.

4.1.2. Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad

Tabla 10

Prueba de normalidad de datos

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	p
Inteligencia emocional	.055	110	.200
Percepción emocional	.053	110	.200
Comprensión emocional	.069	110	.200
Regulación emocional	.067	110	.200
Estrategias metacognitivas	.073	110	.197

El análisis de normalidad se realizó con el propósito de determinar el tipo de distribución de los datos correspondientes a las variables inteligencia emocional y estrategias metacognitivas. Para ello, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra constó de 110 participantes, superando el tamaño mínimo recomendado de 50 elementos. Como se observa en la tabla 10, los valores del estadístico de Kolmogorov-Smirnov para todas las variables presentaron un nivel de significancia (p) mayor al margen de error establecido ($p > 0.05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), estableciéndose que los datos presentan una distribución normal, lo que indica que se puede utilizar estadística paramétrica (r de Pearson) para el análisis de estas variables.

4.1.2.2. Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.

Ha: Existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.

Tabla 11

Prueba de hipótesis general

		Inteligencia emocional
Estrategias metacognitivas	Correlación de Pearson	.736
	p	.000
	N	110

La Tabla 11 presenta los resultados de la prueba de hipótesis que evalúa la relación entre las variables inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en la muestra estudiada. El análisis reveló una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0.736$; $p < 0.001$), concluyendo que, a mayor nivel de inteligencia emocional, los individuos tienden a utilizar estrategias metacognitivas de manera más efectiva.

4.1.2.3. Prueba de hipótesis específicas

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: No existe relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

H1: Existe relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Tabla 12*Prueba de hipótesis específica 1*

		Percepción emocional
Estrategias	Correlación de Pearson	.595
metacognitivas	p	.000
	N	110

La Tabla 12 presenta los resultados de la prueba de hipótesis que evalúa la relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en la muestra estudiada. El análisis reveló una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0.595$; $p < 0.001$), lo que indica que, a mayor nivel de percepción emocional, los individuos tienden a utilizar estrategias metacognitivas de manera más efectiva.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: No existe relación entre la dimensión comprensión emocional las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

H2: Existe relación entre la dimensión comprensión emocional las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Tabla 13*Prueba de hipótesis específica 2*

		Comprensión emocional
Estrategias	Correlación de Pearson	.732
metacognitivas	p	.000
	N	110

La Tabla 13 presenta los resultados de la prueba de hipótesis que evalúa la relación entre la dimensión comprensión emocional y las estrategias metacognitivas en la muestra estudiada. El análisis reveló una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0.732$; $p < 0.001$), lo que indica que, a mayor nivel de comprensión

emocional, los individuos tienden a utilizar estrategias metacognitivas de manera más efectiva.

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: No existe relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

H3: Existe relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación.

Tabla 14

Prueba de hipótesis específica 3

		Regulación emocional
Estrategias	Correlación de Pearson	.746
metacognitivas	p	.000
	N	110

La Tabla 14 presenta los resultados de la prueba de hipótesis que evalúa la relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en la muestra estudiada. El análisis reveló una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0.746$; $p < 0.001$), lo que muestra que, a mayor nivel de regulación emocional, los individuos tienden a utilizar estrategias metacognitivas de manera más efectiva.

4.2. Discusión

Los resultados de la presente investigación evidenciaron una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación ($r = 0.736$; $p < 0.001$). Este hallazgo confirma la hipótesis general planteada, y sugiere que los estudiantes con mayores habilidades emocionales tienden a implementar de manera más eficiente procesos metacognitivos como la planificación, autorregulación y evaluación de su

aprendizaje. Este hallazgo coincide con lo reportado por Chiu (2021), quien encontró una correlación significativa entre IE y habilidades metacognitivas ($Rho = .559$; $p = .000$) en estudiantes de Medicina Humana de Lima. Asimismo, es coherente con el estudio internacional de Espinoza (2023) en Brasil, donde se identificó una correlación positiva entre IE y habilidades metacognitivas ($\rho = .275$; $p = .000$), aunque de menor magnitud. A diferencia de estudios como el de Alipour et al. (2024) en Irán, donde no se halló una relación significativa entre IE y rendimiento académico, los presentes resultados se enfocan en las competencias autorreguladoras del aprendizaje más que en los logros académicos per se, lo cual podría explicar la diferencia.

Desde el marco teórico, este resultado puede explicarse a través del modelo mixto de Bar-On (2006), quien considera que la inteligencia emocional incluye habilidades interpersonales e intrapersonales que permiten la adaptación a situaciones estresantes y la toma de decisiones eficientes, lo cual guarda estrecha relación con las competencias metacognitivas descritas por Flavell (1979) y Zimmerman (2002). En efecto, la regulación emocional, un componente clave de la IE, es esencial para el monitoreo y control de los propios procesos cognitivos, permitiendo a los estudiantes gestionar mejor sus aprendizajes. Además, en línea con Goleman (1995), quien sostiene que el autoconocimiento y la autorregulación emocional son habilidades fundamentales para alcanzar metas personales y académicas, se observa que las personas con alta IE están mejor equipadas para enfrentar los retos del aprendizaje autorregulado, ya que gestionan adecuadamente tanto sus emociones como sus procesos cognitivos. Por tanto, se concluye que el desarrollo de la inteligencia emocional no solo favorece la estabilidad emocional, sino que también potencia habilidades clave para el aprendizaje autónomo y estratégico en contextos de alta demanda académica como lo es una segunda especialidad.

En cuanto a la hipótesis específica 1, se encontró una correlación positiva moderada entre la percepción emocional y las estrategias metacognitivas ($r = 0.595$; $p < 0.001$), lo que indica que los estudiantes que son más conscientes de sus propias emociones tienden a tener mayor control sobre sus procesos de aprendizaje. Esta dimensión, vinculada al reconocimiento emocional, facilita identificar momentos de frustración, motivación o ansiedad, elementos que inciden directamente en la planificación y evaluación del aprendizaje (Salovey y Mayer, 1995). Este resultado es congruente con lo reportado por Chiu (2021) en su análisis de la dimensión intrapersonal de la IE, la cual se relacionó significativamente con el uso de estrategias metacognitivas. Asimismo, se alinea con la teoría de Flavell (1979), quien indica que la metacognición inicia con el conocimiento de uno mismo y sus procesos mentales. Así, el autoconocimiento emocional aparece como un requisito para autorregular la cognición de manera efectiva.

Respecto a la hipótesis específica 2, se halló una correlación positiva alta ($r = 0.732$; $p < 0.001$) entre la comprensión emocional y las estrategias metacognitivas, lo que sugiere que cuanto mayor es la capacidad del estudiante para integrar sus emociones con los pensamientos, mayor es su disposición para utilizar herramientas metacognitivas. Esta dimensión permite interpretar adecuadamente las causas y consecuencias de las emociones, lo cual favorece procesos como la planificación anticipada y la evaluación reflexiva del aprendizaje (Goleman, 1995). El resultado guarda relación con los postulados de Zimmerman (2002), quien considera que el conocimiento reflexivo sobre las propias emociones puede facilitar la toma de decisiones estratégicas durante el aprendizaje. También coincide con lo descrito por Blanchard et al. (2021), quienes vincularon la IE con una mejor autorregulación y resiliencia académica. Por tanto, esta dimensión cumple un rol clave en el aprendizaje autónomo en entornos exigentes como el universitario.

Para la hipótesis específica 3, la correlación más alta se identificó entre la regulación emocional y las estrategias metacognitivas ($r = 0.746$; $p < 0.001$). Este resultado indica que los estudiantes con mayor capacidad para manejar sus emociones (ya sean positivas o negativas) presentan mejores habilidades para regular sus procesos cognitivos. Esto es consistente con los hallazgos de Partido y Owen (2020), quienes destacan el rol del autocontrol emocional en la reducción del estrés académico y en la mejora del desempeño personal. Teóricamente, este resultado es respaldado por el modelo de autorregulación de Zimmerman, en el cual se resalta que una adecuada gestión emocional permite ajustar y optimizar las estrategias de aprendizaje, especialmente en momentos de frustración o dificultad cognitiva (Encinas, 2013).

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que sí existe una relación entre la inteligencia emocional y el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de educación superior, especialmente en aquellos que se están formando en áreas de la salud. Se pudo observar que, cuando los estudiantes logran manejar mejor sus emociones, es decir, cuando saben identificarlas, entenderlas y regularlas, también tienden a organizar mejor su forma de estudiar, a estar más atentos a cómo aprenden y a evaluar lo que hacen para mejorar. Por eso, sería importante que las universidades consideren incluir en sus programas actividades que trabajen la parte emocional, no solo por el bienestar personal que esto genera, sino también porque puede marcar una diferencia en cómo los estudiantes enfrentan su formación académica y los retos de su futura profesión.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera: De acuerdo con el objetivo general, se concluye que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025 ($\rho = 0.736$; $p = 0.$), lo que indica que, a mayor desarrollo de inteligencia emocional, mayor es la utilización de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes.

Segunda: Se valida el primer objetivo específico al encontrarse una relación significativa entre la percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025 ($\rho = 0.595$; $p = 0.000$), lo que implica que los estudiantes que reconocen con mayor claridad sus emociones tienden a organizar mejor sus procesos de aprendizaje.

Tercera: Se confirma el segundo objetivo específico al evidenciarse una relación significativa entre la comprensión emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025 ($\rho = 0.732$; $p = 0.000$), indicando que los estudiantes que comprenden mejor sus emociones aplican con mayor eficacia estrategias de autorregulación y evaluación del aprendizaje.

Cuarta: Se valida el tercer objetivo específico al encontrarse una relación significativa entre la regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025 ($\rho = 0.746$; $p = 0.000$), lo que representa que los estudiantes con mayor capacidad de gestionar sus emociones tienden a desarrollar mejor sus estrategias metacognitivas, optimizando su rendimiento académico.

5.1. Recomendaciones

Primera: Se recomienda a las autoridades académicas considerar la implementación de programas orientados al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas en los estudiantes con la finalidad de promover una formación reflexiva y autónoma, que les permita responder con mayor eficacia a los retos que plantea la vida universitaria, y que contribuya a la mejora de su desempeño académico y personal.

Segunda: Se sugiere que los docentes universitarios accedan a procesos de capacitación permanente en competencias metacognitivas y socioemocionales, con el propósito de incorporar metodologías activas y reflexivas en sus prácticas pedagógicas, de modo que puedan acompañar a los estudiantes en el reconocimiento de sus emociones y en el desarrollo de habilidades para regular su propio aprendizaje, lo cual podría traducirse en un mayor involucramiento académico y mejores resultados formativos.

Tercera: Se propone al comité curricular evaluar la posibilidad de actualizar los planes de estudio de la segunda especialidad en terapia física y rehabilitación, integrando de forma transversal actividades que favorezcan tanto el desarrollo de la inteligencia emocional como el fortalecimiento de la autorregulación cognitiva, con el fin de promover una formación más completa, que articule la dimensión emocional con las habilidades metacognitivas necesarias para el ejercicio profesional en contextos reales.

Cuarta: Finalmente, se recomienda a futuros investigadores replicar este estudio con muestras más amplias y en otras especialidades universitarias, no solo del área de la salud, sino también de otras disciplinas, y considerar además el análisis de variables moderadoras o mediadoras, como el estrés académico, la motivación o el rendimiento, para profundizar en la comprensión de cómo se relacionan la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas.

REFERENCIAS

- Ain, N. U., Munir, M. y Suneel, I. (2021). Role of emotional intelligence and grit in life satisfaction. *Heliyon*, 7(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06829>
- Alipour, N., Sangi, S., Babamiri, M. y Arman, P. (2024). Investigating the relationship between emotional intelligence and self-esteem with educational performance in paramedical students. *Medicina clinica práctica*, 7(1), 100398. <https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2023.100398>

- Anthony, L. (2021). The use of metacognitive strategies for uninterrupted online learning: Preparing university students in the age of pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(1), 6881–6899. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10518-y>
- Arias-Gallegos, W., Rivera, R., Aroca-Ramírez, G. y Córdova-Torres, D. (2024). Estrategias metacognitivas y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). *Revista Colombiana de Educación*, 93. 373–396. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-20042>
- Arís, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, 113, 78-87. <https://doi.org/10.15178/va.2010.113.79-87>
- Arizaga, D. A., Carbonel, A., Yacsahuache, C. y Navarro, R. (2025). Motivación y uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje virtual: La influencia de la motivación autónoma y controlada en el uso de estrategias metacognitivas y el aprendizaje. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 16(21). <https://doi.org/10.34236/rpie.v16i21.522>
- Banco Mundial (septiembre, 2022). *El aprendizaje está en crisis: Dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido*. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In P. Fernández-Berrocal y N. Extremera (Eds.), *Emotional intelligence: Theory and application* (pp. 69-96). Universidad de Santiago de Compostela.

- Bisquerra, R. (2020). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Cuadernos Faros.
<https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/47585>
- Blanchard, C., Kravets, V., Schenker, M. y Moore, T. (2021). Emotional intelligence, burnout, and professional fulfillment in clinical year medical students. *Medical Teacher*, 43(9), 1063-1069. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1915468>
- Borja, G., Martínez, J. y Barreno, S. (2021). 3.- Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 54–77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- Cabero, J. y Llórente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Chavez-Fernandez, S., Haro-Rodriguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G. y Rengifo, C. E. (2024). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e3333.
<https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>
- Chiu, E. A. (2021). *Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes de medicina humana de una universidad privada, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio de la Universidad Norbert Wiener.
<https://hdl.handle.net/20.500.13053/5723>
- Dieser, M. P. (2020). *Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Encinas, C. (2013). *Tutoría académica y relación con la reflexión de habilidades metacognitivas en estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres* [Tesis de doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio de la Universidad de San Martín de Porres.
<http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/972/simplesearch?query=>
- Espinoza, V. E. (2023). *Estudio transcultural de inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes de la carrera de psicología de Brasil y Perú* [Tesis pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/3466>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale: Lawrence Erlbaum,
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
[https://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](https://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf)
- Flavell, J. (1992). Cognitive development: past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Fooladvand, M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategies in academic achievement: A systematic review. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(1), 313-322.
<https://doi.org/10.18844/gjhss.v3i1.1780>

- Fteiha, M. y Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2055102920970416>
- Garcés-Suarez, E. F. (2024). El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3211>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. Ed. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotion al intelligence*. Bantam Books
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Recolección y análisis de los datos en la ruta cualitativa. En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (pp. 440-520). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Honorio, O., Rodríguez, F. y Aldave, R. (2018). *Aplicación de la metacognición por estudiantes de Medicina de una Universidad del Perú-2017* [Tesis de posgrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://bit.ly/3FlocGG>
- Huamantupa, K. (2023). Inteligência emocional e aprendizagem significativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27),454-467. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.529>.
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del Instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos. *Revista de 62*

Investigación y Pedagogía Praxis y Saber, 5(10), 55-74.

<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>

Idrogo, D. y Asenjo-Alarcón, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 69-79. <https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar ENDES 2022 Nacional y Departamental*.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1898/1ibro.pdf

Jiménez, V. y Puente, A. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 11-16.

<https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/695>

Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta

León, A., Risco, E. y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43(172), 123-144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400007

Llanos, J. y Machuca, Y. (2023). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el Perú: Revisión Sistemática Periodo 2020 al 2023 y Meta-Análisis. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8536

Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015* [Tesis de posgrado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio de la Universidad de San Martín de Porres. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/1455>

- Machado, C. (2015). La importancia de la inteligencia emocional en la expresión y comunicación de las emociones. En J. Clares López y W. I. Ángel Benavides (Eds.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p. 135-145). Universidad de Sevilla.
http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Mayor, L. (2023). *Desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar el desempeño (DMD) de los estudiantes de ciencias de la salud en tareas clínicas de alta carga mental* [Tesis de pregrado, Universidad Complutense Madrid]. Repositorio Universidad Complutense Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/106777>
- Medina, C. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 693-702.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.369>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2024). *Plan de Salud Mental y Fortalecimiento de bienestar emocional, 2024*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5901904/5233394-anexo_01_rj_028_2024_midis_sg_ogrh.pdf?v=1708559160
- Ministerio de Educación (2021). *Cartilla Informativa: Inteligencia emocional para el aprendizaje*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8588>
- Monereo, C. (2000). *Estrategia de aprendizaje*. Visor. Ediciones de la Universidad de Oberta Catalunya.
- Mora-Rosales, J., Ávila-Fray, D. y Gómez-Gaibor, A. (2023). Estrategias metacognitivas para aprendizajes significativos en el contexto universitario: Una revisión sistemática.

Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada "YACHASUN", 7(12), 2697-3456.

<https://doi.org/10.46296/yc.v7i12edespjun.0331>

Moreno, A. (2022). Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 25(1), 471-792.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5871/6049

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.

O'Neil, H. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive Inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245. <https://www.jstor.org/stable/27542038>

Organización de las Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Organización de Naciones Unidas.

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Organización Mundial de la Salud. (2023a). *Depresión*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Organización Mundial de la Salud. (2023b). *Trastornos de ansiedad*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender.

Estudios pedagógicos Valdivia, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Páez, M. y Castaño, J. (2020). Inteligencia emocional y empatía en estudiantes de medicina de la ciudad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina (Col)*, 20(2), 295-310.
<https://doi.org/10.30554/archmed.20.2.3741>
- Partido, B. y Owen, J. (2020). Relationship between emotional intelligence, stress, and burnout among dental hygiene students. *Journal of Dental Education*, 84(8), 864-870.
<https://doi.org/10.1002/jdd.12172>
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R. y Castro, M. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un metaanálisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91.
<https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(3). <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Quispe, R. y Campana, A. R. (2022). Inteligencia emocional, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(2), 86-94.
<https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/30>
- Ramírez, T. (2000). *Como Hacer un Proyecto de Investigación*. Panapo.
- Rego, A. y Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 23-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28439104.pdf>

- Reidl-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&tlng=es
- Relat, M. (2010). Introducción a la investigación básica. *Rapd Online*, 33(3), 221–227. <https://www.sapd.es/revista/2010/33/3/03/resumen>
- Rodríguez-Barboza, J. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 400-411. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496>
- Roque, Y., Cañas, M., Pilco, G. y Sarmiento, A. (2024). Análisis de autoestima y metacognición en estudiantes de ciencias de la salud. *Journal of Science and Research*, 10(10). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3433/3128>
- Salluca, Y., Chipana, R. G., Borda, D. y Gonzales, A. A. (2024). Relación entre la percepción del rendimiento académico y la metacognición en estudiantes universitarios. *Revista Tribunal*, 4(9), 101-117. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.68>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarabia-Cobo, C., González, S., Menéndez, E., Sarabia, A., Pérez, V., de Lorena, P., Rodríguez, C. y Sanlúcar, L. (2017). Emotional intelligence and coping styles: An intervention in geriatric nurses. *Applied Nursing Research: ANR*, 35, 94–98. <https://doi.org/10.1016/J.APNR.2017.03.001>
- Schraw, G. (1994). The effect of knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 143-154.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.
- Shen, S., Tang, T., Shu, H., Wang, S., Guan, X., Yan, X., Wang, Y., Qi, Y. y Feng, R. (2022). Linking Emotional Intelligence to Mental Health in Chinese High School

- Teachers: The Mediating Role of Perceived Organizational Justice. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.810727>
- Singh, R. y Devika, D. (2019). Influence of metacognitive awareness on engineering students' performance: a study of listening skills. *Journal Procedia Manufacturing*, 31, 136-141. <https://bit.ly/3UI4w5G>
- Siurana, J. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. Principio de Autonomía. *Veritas*, 22(22), 121–157. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>
- Solórzano-Restrepo, J. y López-Vargas, O. (2019). Differential effect of a metacognitive scaffolding in a e-Learning environment over cognitive load, learning achievement and metacognitive consciousness. *Suma Psicológica*, 26(1), 37-45. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.5>
- Suárez, Y., Guzmán, K., Medina, L., y Ceballos, G. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia. *Duazary*, 9(2), 132-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156306004>
- Torres, N. y Del Pilar, M. (2020). Inteligencia emocional de los estudiantes de pregrado de las licenciaturas de enfermería. *Revista CUIDARTE*, 11(3), e993. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.993>
- Ugarriza, N. y Pajares, E. (2005). *Habilidades socioemocionales en el ámbito educativo*. Ediciones Pirámide.
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E. y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de Trujillo*, 14(1), 9-20.

- Vásquez, A. (2015). La Metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00112.pdf>
- Villca, R. y Salazar, M. (2019). *Esquema corporal e inteligencia emocional en estudiantes de Tercero y Cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I* [Tesis de posgrado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio institucional Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/20321>
- Young, A., & Fry, J. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/228345722_Metacognitive_Awareness_and_Academic_Achievement_in_College_Students/fulltext/000078540cf23f86393ce958/Metacognitive-Awareness-and-Academic-Achievement-in-College-Students.pdf
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zuñiga, C., Fernández, Z., Zelaya, A., Mejía, A. y López, C. (2022). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Último Año de Psicología de una Universidad Pública del Valle de Sula, Honduras. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 29(48). <https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15274>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DISEÑO METODOLOGICO
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025?</p> <p>Problemas Específicos ¿Cuál es la relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la dimensión comprensión emocional las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo general Evaluar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.</p> <p>Objetivos específicos Analizar relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.</p> <p>Analizar la relación entre la dimensión comprensión emocional las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis general. Existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2024.</p> <p>Hipótesis específicas. Existe relación entre la dimensión percepción emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.</p> <p>Existe relación entre la dimensión comprensión emocional las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.</p> <p>Existe relación entre la dimensión regulación emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025.</p>	<p>Variable 1: Inteligencia emocional Dimensiones: - Percepción emocional - Comprensión emocional - Regulación emocional</p> <p>Variable 2: Estrategias metacognitivas Dimensiones: - Autoconocimiento - Autorregulación - Evaluación</p>	<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Método de investigación: Hipotético-deductivo</p> <p>Diseño de investigación: No experimental, transversal y correlacional</p> <p>Población: universitarios de la segunda especialidad de terapia física y rehabilitación de la Universidad Norbert Wiener.</p> <p>Muestra: 110 universitarios de la segunda especialidad de terapia física y rehabilitación de la Universidad Norbert Wiener.</p>

una universidad
de Lima, 2025?

¿Cuál es la
relación entre la
dimensión
regulación
emocional y las
estrategias
metacognitivas
en estudiantes de
segunda
especialidad en
terapia física y
rehabilitación de
una universidad
de Lima, 2025?

Analizar la
relación entre la
dimensión
regulación
emocional y las
estrategias
metacognitivas en
estudiantes de
segunda
especialidad en
terapia física y
rehabilitación de
una universidad de
Lima, 2025.

Anexo 2: Instrumentos

Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24

Edad:-----Sexo:-----
 -----Fecha:-----
 -----Carrera:-----
 -----Especialidad:-----

Instrucciones:

La siguiente encuesta sobre inteligencia emocional contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas, cada una se define a continuación:

- ✓ Percepción: soy capaz de atender o percibir las emociones de forma adecuada
- ✓ Comprensión: comprendo bien mis estados emocionales
- ✓ Regulación: soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Marque en la casilla correspondiente la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrecta, ni buenas ni mala.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

N	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupó mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos perturben a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claro mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, generalmente tengo una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, normalmente pienso en cosas agradables.					

19	Cuando estoy triste, me consuela pensar en todos los momentos felices de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
21	Cuando las cosas se complican, trato de mantener la calma.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Inventario De Estrategias Metacognitivas

Edad:..... Sexo: H () M () Fecha:.....
 Facultad:.....

N	ÍTEMS	Siempre	Muchas veces	Regular	Pocas veces	Nunca
1	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema					
2	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.					
3	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.					
4	Intentas concretizar lo que se te pide en la tarea.					
5	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla					
6	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.					
7	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es					
8	necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.					
9	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.					
10	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar					
11	comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
12	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.					
13	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.					
14	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.					
15	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.					
16	Identificas y corriges tus errores.					
17	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.					
18	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.					
19	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).					
20	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.					

Anexo 3: Validez del instrumento

¹ Título: "Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025"

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Inteligencia Emocional								
DIMENSIÓN 1: <u>Percepción emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Presto mucha <u>atención</u> a los sentimientos.	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo en pensar en mis emociones.	X		X		X		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos perturben a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de <u>ánimo</u> constantemente.	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	X		X		X		
8	Presto mucha <u>atención</u> a como me siento.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: <u>Comprensión emocional</u>								
9	Tengo claro mis <u>sentimientos</u> .	Si	No	Si	No	Si	No	
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	X		X		X		

13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuales son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: <u>Regulación emocional</u>								
17	Aunque a veces me siento triste, tengo una <u>visión</u> optimista.	X		X		X		
18	Aunque a veces me sienta mal, normalmente pienso en cosas <u>agradables</u> .	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, me consuela pensar en todos los momentos felices de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	X		X		X		
21	Cuando las cosas se complican, trato de mantener la calma.	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
23	Tengo mucha <u>energía</u> cuando me siento feliz.	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias metacognitivas								
DIMENSIÓN 1: <u>Autoconocimiento</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo que se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
4	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
5	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
6	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
7	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
8	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
9	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
10	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
11	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		

DIMENSIÓN 2: Autorregulación		Si	No	Si	No	Si	No
13	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X	
14	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X	
15	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X	
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X	
DIMENSIÓN 3: Evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X	
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X	
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X	
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X	

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Julio Mayo Del Alamo

DNI: 46850395

Correo electrónico institucional: mayodelalamo.jg15@gmail.com

Especialidad del validador: Magister en Docencia Universitaria

Metodólogo

Temático

Estadístico

18 de agosto de 2024



Firma

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Inteligencia Emocional								
DIMENSIÓN 1: <u>Percepción emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Presto mucha <u>atención</u> a los sentimientos.	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo en pensar en mis emociones.	X		X		X		
4	<u>Pienso</u> que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos perturben a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de <u>ánimo</u> constantemente.	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	X		X		X		
8	Presto mucha <u>atención</u> a como me siento.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: <u>Comprensión emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Tengo claro mis <u>sentimientos</u> .	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	X		X		X		

13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuales son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: <u>Regulación emocional</u>								
17	Aunque a veces me siento triste, tengo una <u>visión</u> optimista.	X		X		X		
18	Aunque a veces me sienta mal, normalmente pienso en cosas <u>agradables</u> .	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, me consuela pensar en todos los momentos felices de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	X		X		X		
21	Cuando las cosas se complican, trato de mantener la calma.	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
23	Tengo mucha <u>energía</u> cuando me siento feliz.	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias metacognitivas								
DIMENSIÓN 1: <u>Autoconocimiento</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo que se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
4	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
5	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
6	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
7	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
8	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
9	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
10	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
11	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		

DIMENSIÓN 2: Autorregulación		Si	No	Si	No	Si	No
13	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X	
14	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X	
15	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X	
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X	
DIMENSIÓN 3: Evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X	
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X	
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X	
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Elsa Gúmez Mostorino

DNI: 08732258

Correo electrónico institucional: e.m.gomez@gmail.com


Especialidad del validador: Magister en Docencia Universitaria

Metodólogo

Temático

Estadístico

19 de julio de 2024



Firma

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Inteligencia Emocional								
DIMENSIÓN 1: <u>Percepción emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Presto mucha <u>atención</u> a los sentimientos.	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo en pensar en mis emociones.	X		X		X		
4	<u>Pienso</u> que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos perturben a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de <u>ánimo</u> constantemente.	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	X		X		X		
8	Presto mucha <u>atención</u> a como me siento.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: <u>Comprensión emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Tengo claro mis <u>sentimientos</u> .	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	X		X		X		

13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuales son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: <u>Regulación emocional</u>								
17	Aunque a veces me siento triste, tengo una <u>visión</u> optimista.	X		X		X		
18	Aunque a veces me sienta mal, normalmente pienso en cosas <u>agradables</u> .	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, me consuela pensar en todos los momentos felices de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	X		X		X		
21	Cuando las cosas se complican, trato de mantener la calma.	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
23	Tengo mucha <u>energía</u> cuando me siento feliz.	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias metacognitivas								
DIMENSIÓN 1: <u>Autoconocimiento</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo que se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
4	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
5	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
6	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
7	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
8	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
9	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
10	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
11	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		

DIMENSIÓN 2: Autorregulación		Si	No	Si	No	Si	No
13	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X	
14	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X	
15	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X	
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X	
DIMENSIÓN 3: Evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X	
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X	
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X	
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Huaita Acha Delsi Mariela

DNI: 08876743

Correo electrónico institucional: delsi.huaita@uviener.edu.pe

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Metodólogo

Temático

▶ Estadístico

19 de julio de 2024



Firma

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Inteligencia Emocional								
DIMENSIÓN 1: <u>Percepción emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Presto mucha <u>atención</u> a los sentimientos.	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo en pensar en mis emociones.	X		X		X		
4	<u>Pienso</u> que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos perturben a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de <u>ánimo</u> constantemente.	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	X		X		X		
8	Presto mucha <u>atención</u> a como me siento.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: <u>Comprensión emocional</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Tengo claro mis <u>sentimientos</u> .	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	X		X		X		

13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuales son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: <u>Regulación emocional</u>								
17	Aunque a veces me siento triste, tengo una <u>visión</u> optimista.	X		X		X		
18	Aunque a veces me sienta mal, normalmente pienso en cosas <u>agradables</u> .	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, me consuela pensar en todos los momentos felices de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	X		X		X		
21	Cuando las cosas se complican, trato de mantener la calma.	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		
23	Tengo mucha <u>energía</u> cuando me siento feliz.	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de <u>ánimo</u> .	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias metacognitivas								
DIMENSIÓN 1: <u>Autoconocimiento</u>								
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo que se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
4	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
5	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
6	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
7	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
8	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
9	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
10	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
11	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		

	DIMENSIÓN 2: Autorregulación	Si	No	Si	No	Si	No
13	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X	
14	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X	
15	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X	
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 3: Evaluación	Si	No	Si	No	Si	No
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X	
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X	
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X	
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Lesley Reyes Gumez

DNI: 43033143

Correo electrónico institucional: lreyes@usil.edu.pe

Especialidad del validador: Magister en Educación

Metodólogo

Temático

Estadístico

21 de Agosto de 2024



Firma

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento

Coefficiente α de Cronbach de cada escala

Escala	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)	0.854	20
Inventario de Estrategias Metacognitivas	0.898	24

Anexo 5: Aprobación del comité de ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 14 de abril de 2025

Investigador(a)
Karen Susana Siguenas Carazas
Exp. N°:0329-2025

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: "Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima, 2025" con fecha **28/03/2025**.

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Karen Susana Siguenas Carazas

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. **La vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEIC-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
3. Si aplica, **la Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Raúl Antonio Rojas Ortega
Presidente
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
UPNW



Anexo 6: Formato de consentimiento informado

Consentimiento informado

Institución:	Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW)
Investigador:	Karen Susana Sigueñas Carazas
Título de proyecto de investigación:	“Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad de terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima 2025”.

Propósito del estudio: Lo invitamos a participar en un estudio titulado “Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad de terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima 2025”. Este es un estudio desarrollado por un investigador de la Universidad Privada Norbert Wiener. El propósito de este estudio es determinar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en estudiantes de segunda especialidad en terapia física y rehabilitación de una universidad de Lima.

Su ejecución permitirá desarrollar aportes sobre inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en los universitarios que forman parte del estudio.

Su finalidad es promover la implementación de estrategias pedagógicas específicas. Asimismo, la investigación aporta datos valiosos para la elaboración de programas de intervención y/o apoyo emocional, que podrán ser aplicados no solo en la universidad estudiada, sino también en otras instituciones educativas. Estos programas estarán orientados a fortalecer las habilidades emocionales y metacognitivas, lo que contribuirá a formar profesionales más competentes y emocionalmente equilibrados.

Procedimientos del estudio: Si Usted decide participar en este estudio se le realizará los siguientes procesos:

- Selección de participantes.
- Llenado de la ficha de consentimiento.
- Llenado de los cuestionarios.

La encuesta puede demorar unos 10 minutos. Los resultados se le entregarán a usted en forma individual y se almacenarán respetando la confidencialidad y su anonimato.

Riesgos: Su participación en el estudio podría ocasionar incomodidad o angustia emocional.

Beneficios: Usted recibirá un afiche que explica las variables de estudio: inteligencia emocional y las estrategias de estudio. Asimismo, usted se beneficiará porque se buscarán y sugerirán estrategias de mejora según la problemática encontrada.

Costos e incentivos: Usted no deberá pagar nada por la participación. Tampoco recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad: Los datos personales serán codificados, asignándoles un número, para evitar cualquier vínculo con su identidad. Los archivos serán almacenados en dispositivos seguros y únicamente la tesista tendrá acceso a ellos. En caso de publicación de resultados, se presentarán de forma agregada, garantizando que ningún dato permita identificar a los participantes.

Derechos del participante: Si usted se siente incómodo durante la encuesta, podrá retirarse de este en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud o molestia, no dude en preguntar al personal del estudio. Puede comunicarse con el investigador Principal: Lic Karen Susana Sigueñas Carazas, número de teléfono: 917924979 y correo electrónico: karen160211@gmail.com o al comité que validó el presente estudio: Comité de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener E-mail: comite.etica@uwiener.edu.pe

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Comprendo qué cosas pueden pasar si participo en el proyecto. También entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Participante:

Nombres:

DNI:

Investigador

Nombres:

DNI:

Anexo 7: Reporte de similitud de Turnitin






20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 19%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.




20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 19%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 15% Fuentes de Internet
- 8% Publicaciones
- 19% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	5%
2	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-10-01	3%
3	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-09-28	<1%
4	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-06-16	<1%
5	Trabajos entregados	uwiener on 2023-12-08	<1%
6	Internet	core.ac.uk	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-10-10	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Nacional Amazonica de Madre de Dios on 2025-12-16	<1%
9	Trabajos entregados	Submitted on 1691023834409	<1%
10	Internet	repositorio.une.edu.pe	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-10-30	<1%