



ISSN 1992-6510
e-ISSN 2520-9299



REALIDAD Y REFLEXIÓN ES UNA PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE CARÁCTER SEMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO GAVIDIA
AÑO 26, n.º 63, ENERO-JUNIO 2026. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

REALITY AND REFLECTION IS A BIENNIAL PERIODICAL PUBLICATION OF THE FRANCISCO GAVIDIA UNIVERSITY
YEAR 26, n.º 63, JANUARY-JUNE 2026. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRAL AMERICA

Metacognición emocional y percepción del rendimiento académico en estudiantes salvadoreños de enfermería y salud¹

Emotional metacognition and perceptions of academic performance among Salvadoran nursing and health students

Mauricio Dagoberto Deleon Villagran

Licenciatura en Sociología, Universidad de El Salvador, El Salvador
Maestría en Métodos y Técnicas de la Investigación Social, Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad UTE (Universidad Tecnológica Equinoccial), Ecuador
Especialista del área de Educación en la Dirección de Investigación y Proyección Social,
Universidad Dr. Andrés Bello, El Salvador

deleonvillagran@gmail.com / mauricio.deleon@unab.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0001-8080-0451>

Tania Griselda González Gómez

Licenciatura en Antropología Sociocultural, Universidad de El Salvador, El Salvador
Maestría en Atención a la Violencia en la Familia, Universidad Doctor Andrés Bello, El Salvador
Especialista del área de Ciencias Sociales en la Dirección de Investigación y Proyección Social,
Universidad Dr. Andrés Bello, El Salvador

¹ Esta contribución fue elaborada por los autores como resultado de un proceso de investigación original. Se emplearon herramientas de inteligencia artificial –Notebook LM para la búsqueda de estudios predecesores y DeepSeek para su traducción y revisión gramatical– exclusivamente con fines auxiliares. Estas herramientas bajo estricta supervisión humana, no sustituyen en ningún momento la autoría intelectual del contenido, ni inciden en la formulación de razonamientos o en el análisis de datos presentados.

tania.gonzalez@unab.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0006-2129-2155>

Fecha de recepción: 12 de enero de 2026
Fecha de aprobación: 27 de marzo de 2026
DOI:



RESUMEN

Este estudio tiene como propósito determinar la relación entre el metaconocimiento emocional, evaluado a través de las dimensiones de la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (*Trait Meta-Mood Scale* [TMMS-24]), y las percepciones del rendimiento académico en estudiantes universitarios salvadoreños de Ciencias de la Salud. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal. Se aplicó una encuesta a partir de un muestreo estratificado por zonas geográficas, con la participación de 491 estudiantes de enfermería, laboratorio clínico y nutrición de una institución de educación superior con cuatro sedes a nivel nacional. La estrategia de análisis de datos incluyó análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC) para la validación del constructo, análisis de fiabilidad (α de Cronbach y ω de McDonald) y pruebas para examinar asociaciones (chi-cuadrado y H de Kruskal-Wallis). Los resultados permitieron validar el modelo de tres factores, acorde con la estructura teórica propuesta, y evidenciaron una adecuada consistencia interna. Los hallazgos muestran que la dimensión Claridad Emocional actúa como variable mediadora entre las variables latentes y el rendimiento académico percibido, expresado mediante las calificaciones y las nociones sobre estrategias de afrontamiento de la carga académica, así como el rechazo a la postergación de actividades. En conclusión, para la población estudiantil participante, comprender las propias emociones resulta más relevante que únicamente identificarlas. Por lo tanto, las futuras intervenciones psicoeducativas en el ámbito universitario deberían priorizar el desarrollo de habilidades de discernimiento y comprensión emocional para favorecer el éxito académico, la autoeficacia y el bienestar estudiantil.

Palabras clave: metacognición, atención emocional, comprensión emocional, regulación emocional, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the relationship between emotional metacognition—assessed using the dimensions of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)—and perceptions of academic performance among Salvadoran university students in the

health sciences. The research was conducted using a quantitative, descriptive, and cross-sectional approach. A survey was administered based on a stratified sample by geographic area, with the participation of 491 nursing, clinical laboratory, and nutrition students from a higher education institution with four campuses nationwide. The data analysis strategy included exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) for construct validation, reliability analysis (Cronbach's α and McDonald's ω), and tests to examine associations (chi-square and Kruskal-Wallis H). The results validated the three-factor model, consistent with the proposed theoretical structure, and demonstrated adequate internal consistency. The findings show that the Emotional Clarity dimension acts as a mediating variable between the latent variables and perceived academic performance—as reflected in grades and perceptions of coping strategies for academic workload—as well as resistance to procrastination. In conclusion, for the participating student population, understanding one's own emotions is more important than merely identifying them. Therefore, future psychoeducational interventions in the university setting should prioritize the development of emotional discernment and understanding skills to promote academic success, self-efficacy, and student well-being.

Keywords: metacognition, emotional attention, clarity of feelings, emotional repair, university students.

Introducción

La salud mental es uno de los desafíos de salud pública más relevantes del siglo XXI. Cada época tiene sus enfermedades, como menciona Han (2010), siendo la de este siglo la «neuronal», en referencia a los diferentes trastornos mentales que sobreabundan en la actualidad. Lo anterior es respaldado por entidades como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2025) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.). En 2025, alrededor de mil millones de personas viven con problemas de salud mental, manteniéndose una elevada prevalencia a nivel global y siendo las mujeres quienes resultan mayormente afectadas por esta condición. Además, este padecimiento constituye la segunda causa de discapacidad prolongada en el mundo.

Entre las afecciones asociadas a esta problemática se encuentran la angustia, las discapacidades psicosociales y el riesgo de potenciales conductas autolesivas, aspectos que comprometen el bienestar mental de quienes las padecen. Estas instancias establecen que la salud mental es un componente significativo del bienestar individual y colectivo. Asimismo, enfatizan que constituye un derecho humano para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico de cualquier país.

A nivel latinoamericano, este escenario se agrava. Leiva-Peña *et al.* (2021) señalan que el problema de la salud mental es persistente en los países de ingresos medianos y bajos, principalmente debido a la limitada asignación de recursos financieros para su atención. A ello se suma que las condiciones de pobreza y precariedad que caracterizan a estas poblaciones contribuyen al problema y favorecen su incremento. La baja calidad de vida expone a sus habitantes y aumenta la vulnerabilidad de la población a trastornos psicológicos a lo largo de todo el ciclo vital, incluso desde los primeros años de la infancia. Por ello, resulta urgente la instauración de un enfoque social preventivo y de promoción que aborde esta problemática, especialmente en ámbitos formativos como la educación superior.

En esta investigación, dentro de la infinidad de aristas que involucran a la salud mental en relación con los procesos educativos, se presta mayor atención a la manera en que la población estudiantil de carreras vinculadas a las áreas de salud desarrolla procesos metacognitivos que intervienen en la adquisición de conocimientos formales durante el curso de la carrera universitaria seleccionada.

En El Salvador, abordar el tema de la salud mental vinculada específicamente con el bienestar emocional se convierte en un ejercicio disruptivo, puesto que el proceso educativo suele percibirse más como una obligación individual. Con frecuencia, se concibe como un proceso mecánico de adquisición de competencias técnicas y de certificación profesional, con la expectativa de mejorar la calidad de vida una vez alcanzado el grado académico —

movilidad social—, en un entorno marcado por los desafíos socioeconómicos que caracterizan a países como este.

Existe una brecha significativa en la atención sistemática a los procesos cognitivos y emocionales que subyacen al desempeño y la adaptación académica. Poco se habla, a nivel individual, sobre cómo influyen los procesos cognitivos en la eficacia académica, especialmente en estudiantes que, en un futuro cercano, se dedicarán al cuidado de pacientes con alguna enfermedad o condición que afecta su salud física o mental.

Es por lo anterior que en esta investigación se abordará la relación de los procesos de metacognición vinculados con la educación y su incidencia en el proceso de aprendizaje. Como se sugiere en el estudio de Eisenberg y Gollust (2007, como se citó en Rodríguez Fuentes *et al.*, 2025), existe evidencia de que, entre los procesos educativos a nivel universitario, las emociones negativas, como la preocupación, el estrés y la ansiedad, tienen un impacto negativo en los estados emocionales relacionados con el aprendizaje. Por ende, existe una afectación directa en la adquisición de conocimientos y en el rendimiento académico.

Por otro lado, Rodríguez Fuentes *et al.* (2025) afirman que los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas, como el conocimiento declarativo, procedimental y emocional, así como estrategias de planificación, monitoreo y regulación del aprendizaje, son mayormente propensos a alcanzar el éxito académico. La metacognición, según Mendoza-Zambrano *et al.* (2025), facilita nuevas experiencias de aprendizaje y forma parte de una reflexión introspectiva en la que se encuentran la razón y la acción con la finalidad de completar una actividad o alcanzar un objetivo dentro del ejercicio áulico. Arias *et al.* (2014, como se citó en Mendoza-Zambrano *et al.*, 2025) sugieren que la metacognición se vincula con el nivel de desarrollo académico de los discentes y con el uso consciente de las estrategias de aprendizaje.

La metacognición está intrínsecamente ligada al contexto sociocultural relacionado con aspectos de tipo económico, social, ambiental y cultural, en el que se desarrollan las aptitudes y capacidades vinculadas al aprendizaje desde edades tempranas (Mendoza-Zambrano *et al.*, 2025). Desde la postura de Burón Orejas (2006), en el proceso metacognitivo son relevantes las siguientes categorías:

- Meta-atención: son los procesos mentales que indican qué atender y cómo evitar las distracciones del entorno. Este es el momento en el que entra en acción el proceso de autorregulación y el control sobre las emociones y las acciones, así como la adopción de medidas para corregir dicho comportamiento cuando sea necesario.

- Meta-memoria: consiste en el conocimiento sobre la capacidad y las limitaciones de los procesos de memoria. Implica tener presente qué acciones tomar para retener la información, evitar el olvido y comprender por qué es necesario recordar lo almacenado. En este escenario intervienen el sentido de la vista y el oído, puesto que ambos contribuyen al proceso de retención de lo aprendido.
- Meta-lectura: este proceso implica el análisis de la lectura mediante acciones y comentarios sobre lo que se lee, teniendo objetivos claros desde el inicio acerca de cómo y para qué se lee, qué acciones intervienen en ese proceso y qué diferencias existen entre el texto leído y otros similares. No es lo mismo leer por pasatiempo que leer para aprobar un examen universitario.
- Meta-comprensión: es el conocimiento que se tiene sobre el alcance de lo comprendido. Comprende los lineamientos acerca de hasta qué punto se ha comprendido, qué se debe hacer y cómo comprender. Es el impulso que, durante el ejercicio de la lectura, lleva al lector a regresar una página cuando detecta que existe falta de información, posiblemente porque no ha leído con atención o debido a alguna distracción. Burón afirma que este proceso constituye uno de los aspectos más relevantes del aprendizaje.
- Meta-ignorancia: consiste en no saber que no se sabe. Es una faceta opuesta a la meta-comprensión, ya que tener la perspicacia de reconocer que se ignora algo permite identificar las limitaciones del propio entendimiento para superar el desconocimiento mediante la reflexión, la indagación o la consulta. Tomar conciencia de esa ausencia facilita un aprendizaje efectivo. En consecuencia, la meta-ignorancia implica permanecer en un estado de desconocimiento respecto de dichas limitaciones.

En aras de conocer el fenómeno estudiado en esta investigación, se utilizó el instrumento creado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995; como se citó en Martínez-Lorca *et al.*, 2023), denominado *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) o Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, por su traducción al español. En su versión original, este constructo contaba con 48 ítems. Esta escala de rasgo de metaconocimiento permite identificar un índice de inteligencia emocional percibida e informa, además, sobre la percepción que tienen los sujetos respecto de sus propias habilidades para atender, clarificar y reparar sus estados emocionales. Posteriormente, Fernández-Berroca *et al.* (2004) desarrollaron una versión reducida a la mitad, conservando los mismos resultados mediante 24 ítems en una escala tipo Likert de cinco puntos, en la que se evalúan las mismas tres dimensiones de su versión predecesora: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación/Regulación de las Emociones (Ulloa Pimienta y Sánchez Trinidad, 2023).

La primera dimensión, atención emocional, hace referencia a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. La segunda dimensión, claridad emocional, se

refiere a la comprensión y al conocimiento de los estados emocionales propios. Por su parte, la tercera dimensión, regulación emocional, aborda qué tan capaces son las personas de controlar correctamente sus estados emocionales (Ulloa Pimienta y Sánchez Trinidad, 2023).

El alcance de la TMMS-24 consiste en dar cuenta de los procesos de metacognición emocional de los discentes. Molina Lara (2024) menciona que el precursor al que se le atribuye esta categoría es Flavell (1979), quien la definió como «el conocimiento que un sujeto tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, y al monitoreo y regulación de estos procesos, en función del logro de un objetivo o meta» (p. 6128). Autores más contemporáneos la definen como «la capacidad de los seres humanos para comprender, reflexionar y controlar los procesos cognitivos propios» (Shraw *et al.*, 2006, como se citó en Molina Lara, 2024, p. 6126). Asimismo, se comprende como «un constructo multidimensional que se asocia fundamentalmente con el control y la regulación del funcionamiento cognitivo humano, aplicado al aprendizaje y la resolución de problemas» (Fuentes y Miranda, 2023, como se citó en Molina Lara, 2024, pp. 6128-6129).

También, Embleton Sánchez (2023) retoma las definiciones de Bautista-Vallejo y Hernández-Carrera (2020), quienes sostienen que Flavell, al proponer el concepto de metacognición, le adjudicó el prefijo «meta» (sobre, más allá o más arriba), indicando que se trata de la capacidad de pensar o de «pensar sobre el pensamiento». Es decir, alude a la habilidad que tiene el ser humano para comprender que posee la capacidad de realizar procesos cognitivos y percatarse de que dicha acción no constituye un proceso automático. Esto incluye la destreza de prestar atención constante a cada pensamiento, siendo consciente de que se está realizando dicha acción, comprendiendo la modulación de cada proceso y reconociendo la capacidad de hacerlo con el propósito de alcanzar un determinado fin.

El proceso de la metacognición en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, sostiene Molina Lara (2024), es retomado como una habilidad básica durante la adquisición de conocimiento. Estos procesos son propios de cada persona y los productos de tipo cognitivo pueden orientarse dentro del aula. Asimismo, pueden optimizarse mediante el monitoreo y la regulación de los procesos mentales adecuadamente dirigidos, con la finalidad de alcanzar objetivos preestablecidos. La importancia de la metacognición en los procesos de adquisición de conocimientos radica en que favorece el desarrollo de competencias y la resolución de problemas.

Las personas que alcanzan un desarrollo metacognitivo positivo se caracterizan por ser más felices, productivas y resilientes, al poder desplegar este potencial en el transcurso de su vida, dado que han afinado habilidades relacionadas con el afrontamiento de las dificultades que se presentan en el día a día. A su vez, estas características incrementan la seguridad y la autoestima. Para el alcance de las metas propuestas en los procesos formativos, intervienen

diferentes procesos físicos, motrices, sociales y cognitivo-emocionales. Todo ello confluye en un aprendizaje significativo y en la recepción del conocimiento (Mendoza-Zambrano *et al.*, 2025). Es así como este estudio se centra en este último proceso.

Por lo planteado, el propósito de este estudio es situar la relevancia de la autorreflexión y la Consciencia Meta-Emocional —destacando el aspecto de «darse cuenta» de los propios estados emocionales— en las nociones de logro académico de estudiantes universitarios. Investigaciones que abordan esta temática en estudiantes de ciencias de la salud y enfermería sugieren que la metacognición emocional es un factor que incide en el éxito o la eficacia académica de este tipo de comunidad estudiantil universitaria, debido a su alta exigencia académica, presión y contacto con situaciones difíciles (Ali *et al.*, 2025; Almegewly *et al.*, 2022; Fernández *et al.*, 2012; Joshi *et al.*, 2025; Martínez-Lorca *et al.*, 2023). De esta forma, el estudio aporta elementos o focos de atención orientados a la mejora del bienestar personal y emocional de los estudiantes para favorecer un mayor logro en el aprendizaje y el rendimiento académico.

El abordaje de este objeto de estudio responde a brechas de conocimiento, contexto y metodología. En El Salvador, a pesar de la correspondencia teórica conocida sobre la influencia de estas competencias, existe una limitada producción científica que aborde la temática relacionada con el bienestar socioemocional como condicionante del rendimiento académico en población estudiantil de educación superior (Alfaro Rivera, 2025; Estrada Albeño, 2023; Parada Azúcar, 2021; Tepata Nejapa, 2023). Asimismo, se reconoce una implementación reducida de investigaciones bajo metodologías o diseños de contraste de variables latentes —resultantes de escalas, inventarios o instrumentos con propiedades psicométricas— frente a variables de interés descriptivas de prácticas que influyen en la eficacia académica del estudiantado (Calidonio Beltrán, 2025; Gutiérrez Quintanilla, 2014; Gutiérrez Quintanilla *et al.*, 2020; Lobos Rivera *et al.*, 2024).

El estudio asume ciertas premisas y supuestos que delimitan la investigación. La escala *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24, versión corta de 24 ítems) es considerada un instrumento válido para medir el rasgo de metaconocimiento emocional, manteniendo una estructura factorial con tres dimensiones o variables latentes —Atención, Claridad y Reparación/Regulación Emocional—. Es decir, este rasgo puede evaluarse adecuadamente mediante el registro o autoinforme a través de un cuestionario. Asimismo, la declaración de las calificaciones reales y de las aspiraciones respecto a futuras calificaciones se considera un indicador adecuado del rendimiento y la autoeficacia académica. Finalmente, el estudio considera que, según investigaciones predecesoras, las dimensiones Claridad y Reparación se relacionan con habilidades o competencias emocionales, mientras que la Atención Emocional, en niveles extremos, indica un desajuste emocional en la muestra poblacional (Maureira Cid *et al.*, 2023; Taramuel Villacreces y Zapata Achi, 2017; Vera de Valdez *et al.*, 2023).

De ahí que el objetivo general del estudio se centre en determinar la relación entre el metaconocimiento de los estados emocionales y las percepciones de rendimiento académico —mediante el desempeño reflejado en las calificaciones— de estudiantes de carreras de la salud. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Registrar las percepciones de estudiantes universitarios sobre sus estados emocionales; 2) Validar la consistencia de la escala TMMS-24 en la población objetivo para realizar el análisis con las variables latentes; y 3) Identificar la relación entre las dimensiones del constructo y las percepciones de rendimiento académico.

Esta investigación presenta novedad y originalidad al aportar evidencia empírica para establecer asociaciones válidas que permitan identificar la influencia de la competencia metaemocional percibida en los resultados educativos y académicos de estudiantes universitarios salvadoreños. A pesar de que la incidencia en el rendimiento educativo es multifactorial, este estudio representa un acercamiento consistente para determinar que los aspectos socioemocionales se asocian con el éxito académico en la población analizada.

Metodología

La metodología implementada se basa en un enfoque cuantitativo. El diseño de investigación desarrollado para el estudio es de tipo descriptivo (Supo, 2025), aunque permite un acercamiento a características de nivel correlacional. Asimismo, sigue una perspectiva no experimental y de corte transversal —un único momento de recolección de datos empíricos— (Bernal, 2012; Sierra Bravo, 2001). Este enfoque de investigación concede la posibilidad de realizar el análisis sistemático requerido para examinar asociaciones y diferencias entre las variables latentes, de caracterización y de interés para el estudio (Roque-Hernández, 2020; Tarrillo *et al.*, 2024).

Participantes

El estudio se realizó con la participación de estudiantes procedentes de la Universidad Dr. Andrés Bello (UNAB) de El Salvador. Esta institución de educación superior, por su cobertura territorial, tiene capacidad para atender a discentes universitarios de cuatro regiones geográficas del país —occidente, norte, centro y oriente—. Esta característica proporciona acceso a una población muestral diversa y con representación nacional. El relevamiento de datos se enmarcó en el período comprendido entre los últimos tres meses de 2024.

Para situar la producción y captación de datos, el estudio contempla los siguientes criterios de inclusión rígidos: 1) Ser estudiantes con matrícula activa en la UNAB durante el período de recolección de datos —octubre a diciembre de 2024—; 2) Pertenecer a la Facultad de

Enfermería o a la Facultad de Ciencias de la Salud; 3) Estar cursando una carrera de Enfermería, Laboratorio Clínico o Nutrición (población total $N = 5619$); 4) Estar inscritos entre el primero y el quinto año de la carrera sin haber adquirido la calidad de egreso; y 5) proporcionar el consentimiento informado para participar de forma voluntaria.

Estos criterios de selección de la población objetivo se justifican por la relación entre constructos de interés —variables latentes— similares a los de este estudio y los resultados de investigaciones que muestran que un mayor bienestar psicológico tiende a asociarse con mejores resultados académicos en estudiantes de carreras de salud y enfermería (Ruiz-Ortega *et al.*, 2024; Sandoval Barrientos *et al.*, 2017). Los estudiantes con niveles altos de bienestar psicológico aspiran a obtener calificaciones superiores y muestran mayor motivación, autorregulación y compromiso académico, lo que favorece el impacto de las habilidades emocionales en los logros estudiantiles —autoeficacia académica— (González Calle *et al.*, 2022; Ramírez-Coronel *et al.*, 2020).

Se implementó la encuesta como técnica de recolección de datos mediante un muestreo estratificado según los centros regionales o sedes con los que cuenta la UNAB en su despliegue territorial en las cuatro zonas geográficas mencionadas —Sonsonate, Chalatenango, San Salvador y San Miguel, respectivamente—. Se registró una participación de $n = 491$ casos o estudiantes, con las siguientes características para la muestra: margen de error de $\pm 4,23\%$, nivel de confianza del 95% y una distribución de respuesta $p = q = 0.5$.

Procedimiento

El estudio presentó viabilidad gracias al apoyo institucional para el acceso a registros académicos, la aprobación de autorizaciones y la disposición de recursos. Desde el departamento de datos estadísticos institucionales se obtuvo acceso a la lista de estudiantes activos matriculados, lo que permitió realizar la selección aleatoria de los casos para la conformación de la muestra poblacional.

El siguiente paso del procedimiento de recolección de datos consistió en la implementación del instrumento de encuesta. La aplicación de esta técnica se realizó mediante un cuestionario autoadministrado en línea, distribuido a través de la casilla de correo institucional de cada discente. Todos los participantes dispusieron de la libertad para decidir sobre su participación voluntaria o ejercer su derecho a retirarse del estudio si así lo deseaban.

Instrumento

El instrumento de encuesta aplicado estaba conformado por cuatro secciones. La primera sección correspondía a la presentación del estudio y al consentimiento informado. En este

apartado se establecían el título de la investigación, el objetivo del estudio, la presentación del equipo de investigadores y las condiciones éticas. Se enfatizó la participación voluntaria de cada caso, así como el derecho a desistir, abandonar o dejar de responder el cuestionario en cualquier momento, sin que ello derivara en consecuencia alguna. Asimismo, se explicó que no se obtendría ningún beneficio particular por participar y se destacó el compromiso con el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada, la cual quedaría bajo resguardo de los investigadores para su uso exclusivo con fines científicos y académicos.

La segunda sección correspondía a los datos sociodemográficos y estaba destinada a la recolección de información sobre sexo, edad, facultad de pertenencia, carrera cursada, año de estudio, situación laboral y recepción de apoyo económico.

En la tercera sección se presentaba la *Trait Meta-Mood Scale* o Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, versión corta TMMS-24. Se trata de una escala autoadministrada que ajusta la valoración propia sobre el reconocimiento de las emociones y sentimientos de sí mismos y de los demás, con el propósito de discernir información sobre ellos y sobre la forma en que orientan los pensamientos y las acciones de manera asertiva frente a situaciones y contextos determinados. Esta sección se integró con ítems de respuesta estandarizados en cinco puntos para escalas tipo Likert (de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo).

La escala evalúa tres dimensiones: 1) «Atención emocional», entendida como la capacidad de prestar atención a los sentimientos y emociones (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8); 2) «Claridad emocional» (ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16), que corresponde a la capacidad de comprender las emociones propias y distinguir estados emocionales; y 3) «Regulación de las emociones» (ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24), relacionada con la capacidad de reparar o regular emociones positivas y negativas (González *et al.*, 2020; Maureira Cid *et al.*, 2023; Suberviola Ovejas, 2012).

La última sección correspondía a un instrumento diseñado ad hoc para establecer nociones de rendimiento y afrontamiento de la carga académica, a partir de las percepciones de los estudiantes sobre su desempeño y sus hábitos de estudio. En esta sección se registró la calificación o nota promedio real e ideal, según la declaración de los participantes, además de consultas relacionadas con las estrategias empleadas ante el agobio de actividades y la postergación de tareas.

Estrategia de análisis de datos

La organización y el procesamiento de la base de datos se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics 28.0.0.0 (190), además de la extensión AMOS 24 y el programa JASP 0.95.4.

La primera fase de la estrategia de análisis de datos corresponde al tratamiento de los datos sociodemográficos o variables de caracterización de la muestra, presentando medidas de tendencia central, dispersión, distribución porcentual y recuentos.

La segunda fase concierne al procesamiento de los ítems que constituyen el constructo de la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24). Esta fase se subdivide en tres etapas de análisis: 1) Análisis factorial exploratorio (AFE); 2) Análisis factorial confirmatorio (AFC); y 3) Pruebas de consistencia interna del inventario mediante el alfa de Cronbach (α) y el omega de McDonald (ω). El análisis factorial permite la confirmación de la agrupación subyacente de los ítems que componen la escala. Estas asociaciones entre reactivos derivan en factores o dimensiones como variables latentes. El AFE, mediante una metodología no restrictiva, ofrece una anidación inicial rotada de la estructura conformada; por su parte, el AFC, mediante una metodología restrictiva, proporciona una comprobación de la solución rotada resultante de la etapa anterior, dando paso a rectificaciones para el modelaje de la estructura de ítems a través de índices de bondad de ajuste (Lloret-Segura *et al.*, 2014).

La solución rotada inicial mediante el análisis factorial exploratorio se ejecutó con el método de extracción de Mínimos Cuadrados No Ponderados —ULS, del inglés *Unweighted Least Squares*— para escalas tipo Likert o datos ordinales, sin asumir normalidad multivariada (Lloret-Segura *et al.*, 2014; Morata-Ramírez *et al.*, 2015), y con el método de rotación Promax para variables latentes con posibilidades de correlación, considerando tanto la matriz de estructura factorial como la matriz de patrón factorial. Para ello se retomaron las pruebas de esfericidad de Bartlett para evaluar intercorrelaciones, el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para determinar la fuerza de correspondencia entre ítems, el criterio de Kaiser para la retención de factores con autovalores > 1 y cargas factoriales estrictas > 0.60 por ítem (López-Roldán y Fachelli, 2015).

Para la comprobación del modelo obtenido, el análisis factorial confirmatorio se ejecutó mediante una versión robusta del método de Máxima Verosimilitud —MLR, del inglés *Maximum Likelihood with Robust Standard Errors*— para la corrección de errores estándar ante la no normalidad multivariante (Goudarzian, 2023). Con los resultados del AFC se consideraron los siguientes índices de bondad de ajuste: chi-cuadrado mínimo dividido por los grados de libertad (CMIN/DF), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) (Browne y Cudeck, 1993; Gaskin y Lim, 2016; Herrero, 2010; Ortiz y Fernández-Pera, 2018; Ruiz *et al.*, 2010).

En la tercera etapa, para la consistencia y fiabilidad de la escala, se retomaron valores $> .800$ como estimación adecuada en los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω) (Frias-Navarro, 2020). Tras la organización de las dimensiones de la TMMS-24, la fase

final presenta el contraste de las variables latentes frente a variables de interés mediante la prueba de asociación χ^2 de independencia (Tinoco Gómez, 2008) y la comparación de medianas entre subgrupos con pruebas post hoc de la ANOVA H de Kruskal-Wallis (Ladrón-de-Guevara-Cortés *et al.*, 2020).

Resultados

En el estudio participaron $n = 491$ estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Dr. Andrés Bello de El Salvador, distribuidos en sus cuatro sedes (Tabla 1). De ellos, el 57.8 % pertenecía a la Facultad de Enfermería, con una distribución por programa académico de Licenciatura en Enfermería ($n = 213$, 43.4 %) y Técnico en Enfermería ($n = 71$, 14.5 %). Por su parte, el 42.2 % pertenecía a la Facultad de Ciencias de la Salud, distribuido en los programas de Licenciatura en Laboratorio Clínico ($n = 126$, 25.7 %) y Licenciatura en Nutrición ($n = 81$, 16.5 %).

Entre las principales características sociodemográficas y académicas destacan la distribución de la edad, con una media de 22.75 años (mediana = 22 años) en un rango de 17 a 35 años. Asimismo, la distribución por sexo mostró una representación de mujeres del 78.8 % ($n = 392$) y una representación de hombres del 19.06 % ($n = 96$).

Tabla 1

Caracterización de la población participante

Variable	Caracterización	Valores
Edad (media, mediana, DE, mínimo y máximo)	En años cumplidos	M= 22.75 (Me= 22, DE= 3.869, mín= 17, máx= 35)
Sexo (%)	Mujer	n= 392 (78.8%)
	Hombre	n= 96 (19.6%)
	Prefiero no decirlo	n= 3 (0.6%)
Centro Regional	Chalatenango	n= 78 (15.9%)
	Sonsonate	n= 93 (18.9%)
	San Salvador	n= 196 (39.9%)
	San Miguel	n= 124 (25.3%)
Facultad	Enfermería	n= 284 (57.8%)
	Ciencias de la Salud	n= 207 (42.2%)
Carrera en curso	Lic. en Enfermería	n= 213 (43.4%)
	Técnico en Enfermería	n= 71 (14.5%)
	Lic. en Laboratorio Clínico	n= 126 (25.7%)
	Lic. en Nutrición	n= 81 (16.5%)
Año de carrera	Primer año	n= 140 (28.5%)
	Segundo año	n= 122 (24.8%)
	Tercer año	n= 84 (17.1%)

Variable	Caracterización	Valores
	Cuarto año	n= 66 (13.4%)
	Quinto año	n= 79 (16.1%)
Apoyo económico de familia y/o amistades	Si	n= 378 (77.0%)
	No	n= 113 (23.0%)
Situación Laboral	Trabajo y estudio al mismo tiempo	n= 173 (35.2%)
	Por el momento solo estoy estudiando	n= 237 (48.3%)
	Estudio, pero también estoy en búsqueda de empleo	n= 81 (16.5%)

Nota. Elaboración propia. El conjunto de datos producidos y procesados en este estudio se encuentran disponibles en Mendeley Data (Deleon Villagrán, 2026).

La distribución por año de carrera en curso es similar en los dos primeros años: primer año (n = 140, 28.5 %) y segundo año (n = 122, 24.8 %), mientras que los niveles superiores presentan frecuencias menores. La mayoría de los participantes reportó recibir apoyo económico de familiares y/o amistades (n = 378, 77.0 %); el resto indicó no contar con dicho apoyo (n = 113, 23.0 %).

Asimismo, la situación laboral de los participantes presenta una proporción elevada de estudiantes que tienen presencia o buscan una inserción en el mercado laboral (51.7 %), sosteniendo de manera paralela procesos asociados a su carga académica, estrés y rendimiento académico.

Validación de la estructura factorial inicial

El análisis para examinar la estructura subyacente de la *Trait Meta-Mood Scale* o Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional muestra que los ítems se ubicaron consistentemente por encima del punto medio de la escala de respuesta Likert (3.0 en una escala de 1 a 5), con un rango entre M = 3.03 (ítem 5: Permito que mis sentimientos afecten a mis pensamientos) y M = 4.32 (ítem 23: Tengo mucha energía positiva cuando me siento feliz). Además, la dispersión de las respuestas es adecuada en todos los casos (DT > 0.79), lo que evidencia una variabilidad suficiente (Tabla 2).

En cuanto a los coeficientes de asimetría (Sk) y curtosis (Ku), el estudio indica una distribución asimétrica negativa en la mayoría de los ítems. A pesar de ello, los valores se mantuvieron dentro del umbral de ± 2 , lo que respalda la ejecución del análisis factorial exploratorio y confirmatorio planificado.

Tabla 2

Inventario de ítems de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Ítems	$\bar{x}$	DT	Sk	Ku	AFE	AFC
1. Le presto mucha atención a los sentimientos.	3.77	1.025	- 0.960	0.674	0.689	0.670*
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3.81	1.056	- 0.803	0.127	0.736	0.698*
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	3.62	1.054	- 0.568	- 0.234	0.714	0.753*
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y mi estado de ánimo.	3.98	0.997	- 1.167	1.353	0.602	0.571
5. Permito que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	3.03	1.150	0.005	- 0.801	0.514	0.522
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	3.39	1.124	- 0.285	- 0.745	0.801	0.693*
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3.44	1.082	- 0.370	- 0.563	0.869	0.816*
8. Le presto mucha atención a cómo me siento.	3.64	1.011	- 0.705	0.146	0.746	0.829*
9. Tengo claros mis sentimientos.	3.80	0.992	- 0.724	0.234	0.781	0.748*
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	3.71	0.964	- 0.755	0.571	0.832	0.743*
11. Casi siempre sé cómo me siento.	3.73	1.003	- 0.844	0.593	0.818	0.802*
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	3.88	0.951	- 0.849	0.686	0.668	0.766*
13. A menudo me doy cuenta cuáles son mis sentimientos en diferentes situaciones.	3.88	0.854	- 0.983	1.700	0.652	0.722*
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	3.31	1.172	- 0.300	- 0.736	0.720	0.682*
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	3.42	1.084	- 0.497	- 0.406	0.646	0.657
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	3.66	0.965	- 0.801	0.521	0.706	0.712*
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	3.85	1.039	- 1.033	0.782	0.624	0.753*

Ítems	$\bar{x}$	DT	Sk	Ku	AFE	AFC
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3.95	0.918	-0.984	1.171	0.851	0.854*
19. Cuando estoy triste, recuerdo los momentos felices de mi vida.	3.74	1.082	-0.709	-0.107	0.746	0.750*
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	3.95	0.972	-1.073	1.141	0.961	0.888*
21. Si sobrepienso mis problema y complicaciones, trato de calmarme.	3.84	0.980	-0.994	0.822	0.584	0.644*
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	3.88	0.935	-0.926	1.000	0.570	0.605
23. Tengo mucha energía positiva cuando me siento feliz.	4.32	0.790	-1.371	2.744	0.581	0.570
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3.84	0.962	-0.852	0.636	0.578	0.546

Nota. Elaboración propia. $\bar{x}$ = Media; DT= Desviación Típica; Sk= Asimetría; Ku= Curtosis; AFE= Carga factorial en el patrón de estructura rotado; y, AFC= Carga factorial estandarizada en el modelo confirmatorio final. * Coeficientes para pesos de regresión estandarizados ($p < .001$) para la estructura resultante final o post reajustes/modificaciones. El conjunto de datos producidos y procesados en este estudio se encuentran disponibles en Mendeley Data (Deleon Villagrán, 2026).

La adecuación de la matriz de datos brinda resultados apropiados. La prueba de esfericidad de Bartlett confirma correlaciones suficientes para el análisis ($\chi^2 = 6880.465$, $gl = 276$, $p < .001$), con un índice global KMO = 0.917, lo que indica una proporción muy alta de varianza común entre los ítems y evidencia que la muestra es adecuada para el análisis factorial. La solidez teórica del constructo permite respetar la extracción y rotación de tres factores, los cuales explican el 54.001 % de la varianza común. Asimismo, las communalidades después de la extracción de los factores oscilan entre $h^2 = 0.328$ y $h^2 = 0.797$.

La interpretación de las cargas factoriales se basó en la matriz de patrón rotada, con un punto de corte > 0.400 para la asignación teórica de los ítems, aunque priorizando cargas factoriales estrictas > 0.600 . La matriz de estructura corrobora esta decisión al presentar correlaciones altas entre cada ítem y su factor primario. De esta manera, la estructura resultante concuerda con la asignación conceptual:

a) Factor I – Atención Emocional (AtE): agrupa ocho ítems (del 1 al 8), con cargas entre 0.514 y 0.869, y evalúa la tendencia a observar y reflexionar sobre las emociones propias.

b) Factor II – Claridad Emocional (ClE): asocia ocho ítems (del 9 al 16), con cargas entre 0.652 y 0.832. Esta dimensión refleja la capacidad de identificar y diferenciar los estados emocionales.

c) Factor III – Regulación de las Emociones (RdE): comprende ocho ítems (del 17 al 24), con cargas entre 0.570 y 0.961. Este factor representa los esfuerzos por modular y establecer un equilibrio entre experiencias emocionales positivas y negativas.

La matriz de correlaciones factoriales confirmó resultados de magnitud baja a moderada entre las dimensiones: Factor I–Factor II con $r = 0.235$, Factor II–Factor III con $r = 0.642$ y Factor I–Factor III con $r = 0.111$, lo que justifica el uso de una rotación oblicua.

Confirmación de la estructura factorial resultante

Tras los resultados del AFE, el modelaje mediante el AFC presentó la necesidad de realizar modificaciones para reajustar el modelo a los datos proporcionados por la población participante, a través del contraste de los índices de bondad de ajuste (Tabla 3). Para ello, el estudio retoma estimaciones tipificadas, correlaciones y covarianzas, residuales e índices de modificación, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (método de error típico Huber-White) con el propósito de contrarrestar posibles desviaciones derivadas de la no normalidad multivariante.

Tabla 3

Estadísticos de bondad de ajuste para el AFC, por etapas de readecuación

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	CMIN/DF
Inicial Rotado	0.090	0.094	0.854	0.832	4.957
Ajuste Etapa 1	0.089	0.071	0.871	0.855	4.916
Ajuste Etapa 2	0.094	0.069	0.884	0.866	5.361
Ajuste Etapa 3	0.088	0.067	0.904	0.889	4.762
Ajuste Etapa 4 (final)	0.067*	0.061	0.946	0.935	3.195

Nota. Elaboración propia. *RMSEA model: 0.067 (IC del 90% [0.060, 0.074]), N Crítico de Hoelter ($\alpha = .01$) de 202.261, la cantidad de casos es aceptable para apoyar el modelo resultante, basados en Chi-cuadrado significativo sensible para muestras grandes ($\chi^2 = 412.974$, gl. 129, $p < .001$). El conjunto de datos generados y analizados en este estudio se encuentran disponibles en Mendeley Data (Deleon Villagrán, 2026).

Una primera etapa de reajustes registró la eliminación de los ítems 4 y 5, los cuales presentaban un peso estandarizado beta bajo y coincidían en el AFE con cargas factoriales inferiores a las estipuladas (ítem 4, $b = 0.571$; ítem 5, $b = 0.522$). En la segunda etapa de adecuación se eliminaron los ítems 22, 23 y 24, que también presentaban un peso estandarizado beta bajo. Asimismo, coincidían en el AFE con cargas factoriales menores y

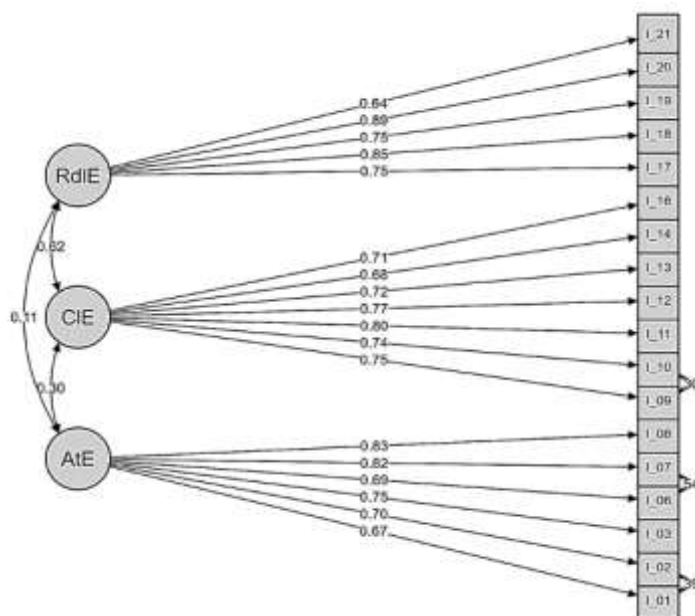
compartían interacciones entre residuales (ítem 22, $b = 0.605$; ítem 23, $b = 0.570$; ítem 24, $b = 0.546$).

Como tercera etapa, la pareja de ítems 14 y 15 mostraba una covarianza elevada entre residuales o errores, identificándose un significado similar en su fraseo ($IM = 118.689$, $p < .001$, cambio estimado en el parámetro = .356). Debido al mayor peso estandarizado beta registrado en dicha etapa, el estudio priorizó la retención del ítem 14 ($b = 0.715$) sobre el ítem 15 ($b = 0.657$). Esta modificación respondió a que la redundancia en el contenido comprometía la validez discriminante y la independencia de los errores.

Finalmente, a partir de la evaluación del sentido de los reactivos y con el propósito de mejorar el modelo sin alterar su estructura factorial, la cuarta etapa de reajustes contempló re especificaciones de correlación entre errores en las parejas de ítems 1 y 2 ($IM = 85.206$, $p < .001$, cambio estimado en el parámetro = .259), ya que ambos evalúan la focalización en los sentimientos propios; 6 y 7 ($IM = 86.148$, $p < .001$, cambio estimado en el parámetro = .189), debido a que ambos hacen referencia a la frecuencia del pensamiento emocional; y 9 y 10 ($IM = 28.755$, $p < .001$, cambio estimado en el parámetro = .105), puesto que ambos miden la capacidad de definir y especificar emociones.

Figura 1

Gráfico del modelo resultante del análisis factorial para la Trait Meta-Mood Scale (TMMS)



Nota. Elaboración propia. Las cargas factoriales representadas con una flecha unidireccional, indican la fuerza de la relación entre cada ítem hacia el factor; y la flecha bidireccional representa el valor estimado de la covarianza.

Este proceso de medidas de reajuste derivó en la validación del constructo, resultando en un modelo aceptable de tres factores correlacionados y compuestos por 18 ítems, con cargas factoriales significativas $\lambda \geq .644$ (Figura 1). Las covarianzas entre las variables latentes — RdIE y CIE moderada-alta ($r = 0.618$, $p < .001$), AtE y CIE baja-moderada ($r = 0.304$, $p < .001$), y AtE y RdIE baja y no significativa ($r = 0.107$, $p < .128$)— respaldan la validez discriminante y la fiabilidad del instrumento para la muestra de este estudio.

Fiabilidad de los factores

Los resultados muestran una evaluación de la consistencia interna para cada factor o dimensión, con datos presentados por ítem y por subescala según el modelaje final (Tabla 4). Los tres factores resultantes y su estructura de ítems ajustada muestran una fiabilidad interna consistente, con estimaciones de ω y α superiores a 0.880 y límites inferiores de sus IC del 95 % por encima de 0.860. Estos resultados evidencian que cada subescala mide un factor de forma unidimensional en la muestra participante. Se observan resultados de fiabilidad excelente mediante el coeficiente omega de McDonald (ω), el coeficiente alfa de Cronbach (α) y sus respectivos intervalos de confianza del 95 %:

- Atención Emocional (AtE): ambas métricas muestran una excelente consistencia interna ($\omega = 0.894$, IC 95 % [0.873, 0.912]; $\alpha = 0.893$, IC 95 % [0.871, 0.911]) y correlaciones de los ítems frente al resto entre 0.665 y 0.797.
- Claridad Emocional (CIE): presenta una fiabilidad igualmente excelente ($\omega = 0.897$, IC 95 % [0.874, 0.913]; $\alpha = 0.896$, IC 95 % [0.873, 0.913]), así como correlaciones altas de los ítems frente al resto entre 0.637 y 0.752.
- Reparación de las Emociones (RdIE): esta subescala mostró una consistencia muy buena a excelente ($\omega = 0.885$, IC 95 % [0.862, 0.905]; $\alpha = 0.882$, IC 95 % [0.858, 0.903]), contando con dos reactivos que presentan indicadores elevados de correlación ítem-resto (ítem 20, 0.899; ítem 18, 0.860).

Este proceso iterativo de modelaje culminó con una solución factorial válida y estable para este primer acercamiento al constructo y su medición situada en el contexto de población estudiantil salvadoreña. El estudio confirma la existencia de tres factores correlacionados, reduciendo el constructo a 18 ítems debido a la redundancia o similitud en el fraseo de algunos reactivos y a la asociación entre residuales por compartir cargas. Asimismo, este patrón de relaciones, junto con los índices de fiabilidad obtenidos, respalda la utilización del instrumento en la población participante.

De esta forma, la distribución de resultados para cada subescala o dimensión responde a tres niveles o subgrupos, establecidos a partir de puntos de corte en los cuartiles Q1 y Q3:

La capacidad de Atención Emocional (AtE) muestra una concentración en el nivel intermedio o adecuado («atención emocional adecuada», 54.0 %, $n = 265$). Asimismo, se

observa una proporción considerable de participantes para quienes debe mejorarse la desconexión con las emociones («debe mejorarse la atención baja», 25.3 %, $n = 124$), así como un grupo con una atención excesiva a los estados emocionales («debe mejorarse la atención alta», 20.8 %, $n = 102$).

La capacidad de comprender y diferenciar las emociones (Claridad Emocional, CIE) presenta una proporción de participantes que «debe mejorar» la comprensión baja de las emociones (28.1 %, $n = 138$), frente a la categoría más frecuente de «adecuada comprensión» (44.8 %, $n = 220$) y a percepciones de una habilidad metacognitiva avanzada con «excelente comprensión» (27.1 %, $n = 133$).

Para la Reparación de las Emociones (RdIE), el estudio revela un nivel predominante de «adecuada regulación» (45.0 %, $n = 221$), acompañado de una «excelente regulación» (28.5 %, $n = 140$), mientras que una cuarta parte de los participantes «debe mejorar la regulación» (26.5 %, $n = 130$).

Tabla 4

Fiabilidad unidimensional por factores resultantes de la Trait Meta-Mood Scale

<i>Atención Emocional - Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales</i>				
Ítem	Carga tipificada	Correlación del elemento con el resto		
		Estimación	IC inferior al 95%	IC superior 95%
Item_01	0.705	0.665	0.599	0.725
Item_02	0.735	0.692	0.620	0.751
Item_03	0.742	0.696	0.628	0.750
Item_06	0.751	0.697	0.634	0.750
Item_07	0.858	0.797	0.760	0.830
Item_08	0.790	0.737	0.673	0.794
<i>Atención Emocional - Estadísticas de confiabilidad en la escala</i>				
Coeficiente	Estimación	Error típico	IC del 95%	
			Inferior	Superior
Coeficiente ω	0.894	0.010	0.873	0.912
Coeficiente α	0.893	0.010	0.871	0.911
<i>Claridad Emocional - Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales</i>				
Ítem	Carga tipificada	Correlación del elemento con el resto		
		Estimación	IC inferior al 95%	IC superior 95%
Item_09	0.777	0.722	0.662	0.777
Item_10	0.776	0.724	0.654	0.785
Item_11	0.804	0.752	0.694	0.802
Item_12	0.752	0.698	0.629	0.758

Item_13	0.714	0.671	0.594	0.738
Item_14	0.673	0.637	0.577	0.688
Item_16	0.706	0.673	0.608	0.733

Atención Emocional - Estadísticas de confiabilidad en la escala

Coeficiente	Estimación	Error típico	IC del 95%	
			Inferior	Superior
Coeficiente ω	0.897	0.010	0.874	0.913
Coeficiente α	0.896	0.010	0.873	0.913

Reparación de las Emociones - Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales

Ítem	Carga tipificada	Correlación del elemento con el resto		
		Estimación	IC inferior al 95%	IC superior 95%
Item_17	0.740	0.685	0.610	0.750
Item_18	0.860	0.790	0.741	0.829
Item_19	0.741	0.688	0.622	0.745
Item_20	0.899	0.822	0.778	0.864
Item_21	0.634	0.597	0.512	0.677

Reparación de las Emociones - Estadísticas de confiabilidad en la escala

Coeficiente	Estimación	Error típico	IC del 95%	
			Inferior	Superior
Coeficiente ω	0.885	0.011	0.862	0.905
Coeficiente α	0.882	0.012	0.858	0.903

Nota. Elaboración propia. IC: Intervalo de Confianza al 95%. Los coeficientes Omega de McDonald (ω) y Alfa de Cronbach (α) reportados corresponden al cálculo por separado para cada factor. El conjunto de datos producidos y procesados en este estudio se encuentran disponibles en Mendeley Data (Deleon Villagrán, 2026).

Asociación y diferencias entre variables latentes y de interés

El patrón de correlaciones observado entre los factores de la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional posiciona a la dimensión Claridad Emocional (CIE) como eje del constructo, al ser la única que correlaciona significativamente con los otros dos factores (AtE y RdIE). En cambio, las dimensiones Atención Emocional y Reparación de las Emociones no evidencian esta relación entre sí. Por tal razón, el estudio presenta los resultados de asociación y diferencia tomando como referencia el factor Claridad Emocional.

En la Tabla 5 se presentan los resultados de la prueba ANOVA H de Kruskal-Wallis, ejecutada para evaluar diferencias significativas entre las puntuaciones de otras variables respecto a los tres niveles de CIE: «Debe mejorar comprensión», «Adecuada comprensión» y «Excelente comprensión». Las comparaciones entre subgrupos para especificar dichas diferencias se observan mediante las pruebas post hoc.

Tabla 5

Diferencias según la dimensión Claridad Emocional (CIE) frente a variables latentes y de interés

Variable	H	gl.	Sig.
1. Atención Emocional (AtE)	12.292	2	p= .002
Debe mejorar comprensión – Adecuada comprensión			p= .009
Debe mejorar comprensión – Excelente comprensión			p< .001
Adecuada comprensión – Excelente comprensión			p= .234
2. Reparación de las Emociones (RdE)	134.649	2	p< .001
Debe mejorar comprensión – Adecuada comprensión			p< .001
Debe mejorar comprensión – Excelente comprensión			p< .001
Adecuada comprensión – Excelente comprensión			p< .001
3. Calificación Real, percepción de Rendimiento Académico	7.999	2	p= .018
Debe mejorar comprensión – Adecuada comprensión			p= .726
Debe mejorar comprensión – Excelente comprensión			p= .011
Adecuada comprensión – Excelente comprensión			p= .014
4. Calificación Ideal, aspiración de Rendimiento Académico	5.875	2	p= .053*
Debe mejorar comprensión – Adecuada comprensión			---
Debe mejorar comprensión – Excelente comprensión			---
Adecuada comprensión – Excelente comprensión			---

Nota. Elaboración propia. *No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no registra diferencias significativas en las muestras. El conjunto de datos producidos y procesados en este estudio se encuentran disponibles en Mendeley Data (Deleon Villagrán, 2026).

Ante la comparación de los tres niveles de CIE en contraste con la variable latente AtE, se observa una diferencia significativa global ($H = 12.292$, $gl = 2$, $p = .002$). Las pruebas post hoc revelan que la población estudiantil con «Excelente comprensión» presenta mayores puntuaciones de Atención Emocional que los estudiantes con «Debe mejorar comprensión» ($p < .001$) y que aquellos ubicados en el nivel de «Adecuada comprensión» ($p = .009$). No

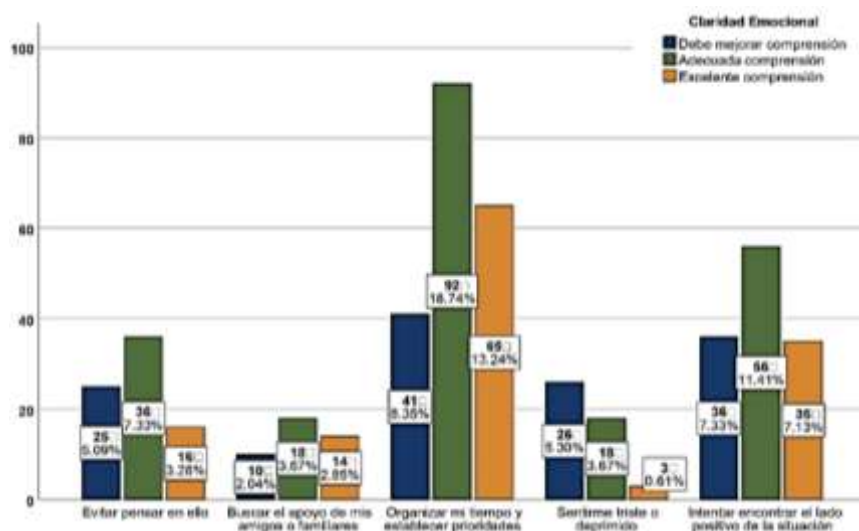
se observan diferencias entre los niveles de «Adecuada comprensión» y «Excelente comprensión» ($p = .234$).

En cuanto a la comparación con la variable latente RdIE, se registran diferencias globales y entre grupos de CIE altamente significativas ($H = 134.649$, $gl = 2$, $p < .001$). Los análisis post hoc indican que todos los niveles de Claridad Emocional difieren respecto a la capacidad de reparar o regular las emociones ($p < .001$), presentando una relación directamente proporcional positiva: a mayor claridad emocional, mayor capacidad de regulación. Al comparar los niveles de CIE con el rendimiento académico percibido, representado por las calificaciones obtenidas, se observa que existen diferencias respecto a la calificación real ($H = 7.999$, $p = .018$). El estudiantado con «Excelente comprensión» reporta una calificación real superior a la de los estudiantes que deben mejorar la comprensión de las emociones ($p = .011$) y también superior a la del grupo con «Adecuada comprensión» ($p = .014$). No se presentan diferencias entre los niveles de «Debe mejorar comprensión» y «Adecuada comprensión» ($p = .726$).

Por otra parte, la comparación de los niveles de CIE frente a una calificación ideal no alcanzó significación estadística entre grupos. En consecuencia, no se realizaron comparaciones post hoc, lo que sugiere que no se observan diferencias en la Claridad Emocional asociadas a las aspiraciones académicas de la población estudiantil participante en este estudio.

Figura 2

Estrategias de afrontamiento de la carga académica según niveles de Claridad Emocional (CIE)



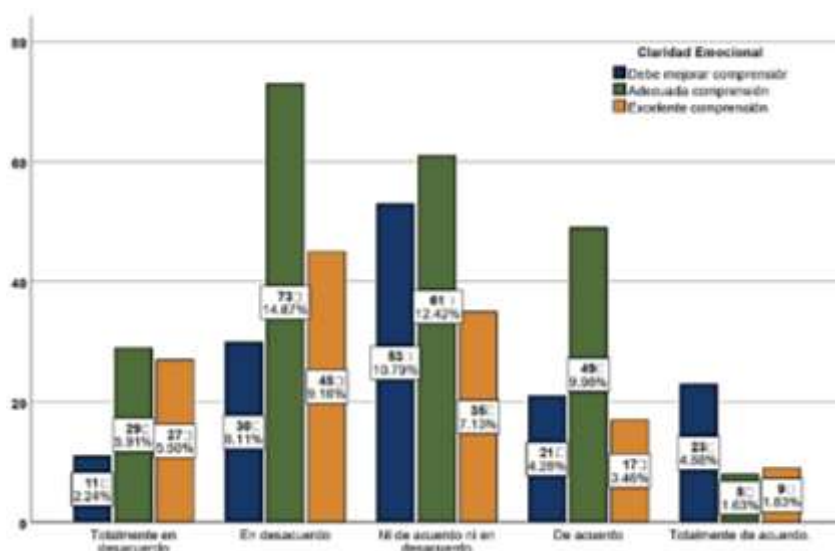
Nota. Elaboración propia. La prueba de Chi-cuadrado indica asociación entre estas variables ($\chi^2 = 29.315$, $gl = 8$, $p < .001$).

La Figura 2 presenta la relación cualitativa entre los niveles del factor Claridad Emocional y la variable «Cuando me siento abrumado por mis estudios, suelo...», entendida como el conjunto de estrategias o reacciones identificadas por la población estudiantil cuando se siente abrumada por la carga académica. Se observa una propensión hacia un enfoque activo de afrontamiento. La estrategia que prevalece en los tres niveles o subgrupos consiste en establecer prioridades mediante una organización personal del tiempo («Debe mejorar comprensión»: 29.7 %, «Adecuada comprensión»: 41.8 % y «Excelente comprensión»: 48.9 %). Además, se mantiene estable entre los casos la estrategia de intentar encontrar el lado positivo de la situación (± 26 %). A su vez, se identifican hallazgos relevantes. La estrategia de escape asociada a «intentar no pensar en ello» presenta una tendencia decreciente a medida que aumenta la claridad emocional. De igual forma, la opción «sentirme triste y deprimido» muestra una relación inversa y constituye la segunda reacción negativa más reportada por el subgrupo que debe mejorar la comprensión, reduciéndose de manera considerable en el subgrupo con excelente CIE.

La Figura 3 muestra una relación de asociación y ordenamiento entre la dimensión Claridad Emocional y la tendencia autorreportada a postergar tareas inherentes a la carga académica, expresada en el enunciado: «Tiendo a postergar las tareas importantes hasta el último momento...». El patrón de respuestas revela que el subgrupo con «Excelente comprensión» está predispuesto a procrastinar menos. Por el contrario, la respuesta de indecisión «Ni de acuerdo ni en desacuerdo» es más frecuente en los niveles de menor claridad emocional.

Figura 3

Tendencia a la procrastinación según niveles de Claridad Emocional (CIE)



Nota. Elaboración propia. La prueba de Chi-cuadrado indica asociación entre estas variables ($\chi^2 = 39.272$, gl. 8, $p < .001$), y lineal por lineal ($\chi^2 = 18.274$, gl. 1, $p < .001$).

Discusión

La estructura factorial resultante, conformada por tres dimensiones y respetando la base teórica que ampara el constructo junto con las readecuaciones consideradas, evidencia la fiabilidad y la validez convergente de los ítems que componen la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional frente a la muestra participante en este estudio. Es decir, los resultados confirman que los 18 ítems retenidos de la TMMS-24 constituyen un instrumento que permite abordar la relación entre el metaconocimiento de los estados emocionales. Esta comprobación, junto con los hallazgos de asociación obtenidos en el contraste con variables de interés relacionadas con las nociones de rendimiento académico, permite dar cumplimiento a los objetivos del estudio. De igual modo, las premisas y supuestos postulados que delimitan la investigación fueron ratificados, replicándose las relaciones y diferencias entre las subescalas.

El análisis de los niveles identificados en las dimensiones de la TMMS determina un perfil estudiantil heterogéneo con las siguientes características: 1) Un núcleo que oscila entre el 45 % y el 55 % de estudiantes que se encuentra en el nivel «Adecuado» de las tres dimensiones de metaconocimiento emocional; 2) Una fuente de oportunidad, en la que uno de cada cuatro estudiantes se ubica en un nivel o subgrupo que requiere mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales; 3) un subgrupo de excelencia y referencia que muestra capacidades de metaconocimiento emocional de manera consistente; y 4) Niveles de atención emocional baja (± 25 %) y alta (± 20 %), que requieren programas de intervención específica orientados al equilibrio de la atención hacia los estados emocionales. El perfil resultante del análisis de estas dimensiones proporciona una línea base para el diseño de intervenciones psicoeducativas diferenciadas en el ámbito universitario y, para este caso, enfocadas en la población estudiantil participante.

El patrón de correlaciones entre las variables latentes —Atención Emocional (AtE), Claridad Emocional (CIE) y Regulación de las Emociones (RdE)— muestra una asociación en la que la capacidad de identificar y diferenciar los estados emocionales (CIE) se presenta como un mecanismo mediador entre los factores. En otras palabras, el efecto de prestar atención a las emociones facilita la clarificación de estas, lo que proporciona argumentos para favorecer la reparación o una regulación efectiva de los estados emocionales.

Las diferencias entre subgrupos según el nivel de Claridad Emocional revelan su conexión con las otras dimensiones y con el rendimiento académico percibido. Se confirmó una relación positiva y directamente proporcional con el factor Reparación Emocional, ya que cada incremento en el nivel de claridad se corresponde con un aumento en la capacidad de regular los estados emocionales.

En cuanto a las manifestaciones de «Excelente comprensión», se presentaron puntuaciones correspondientes a una «Adecuada Atención» a las emociones. De igual importancia, los resultados muestran que, respecto al desempeño académico percibido, la comprensión de las emociones se asocia con calificaciones altas autorreportadas por el estudiantado, siendo los discentes del subgrupo con excelente claridad quienes registran un mejor rendimiento.

Otra asociación a destacar es la observada en los resultados de la relación entre el nivel de Claridad Emocional y las estrategias de afrontamiento de la carga académica. La habilidad de comprender los propios estados emocionales ejerce un efecto amortiguador frente a reacciones de pasividad y estrés, promoviendo la búsqueda de soluciones ante la adversidad. De forma semejante, el rechazo a la postergación de actividades aumenta progresivamente con niveles altos de claridad emocional. En calidad de presunción, la excelente comprensión de las emociones acompaña la habilidad de autorregulación frente a un posible hábito contraproducente de procrastinación para la autoeficacia académica.

Los estudios de referencia previamente citados (González *et al.*, 2020; Maureira Cid *et al.*, 2023; Suberviola Ovejas, 2012; Taramuel Villacreces y Zapata Achi, 2017; Vera de Valdez *et al.*, 2023) presentan puntos de encuentro con los resultados de esta investigación en la implementación de la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24). Entre las similitudes destacan que se trata de un instrumento que mide percepciones mediante tres factores resultantes; que la fiabilidad de la escala presenta una consistencia interna alta — los coeficientes alfa de Cronbach superan el valor de $\alpha = 0.850$ —, confirmando que el inventario de ítems constituye una herramienta válida para su uso en estudiantes universitarios; y que posee versatilidad para su replicabilidad en diversos contextos culturales. Asimismo, estos estudios reportan niveles predominantemente «medios» o «adecuados» de metaconocimiento emocional y coinciden en que las dimensiones que componen la escala constituyen un componente asociado al éxito académico y, especialmente, al equilibrio emocional y adaptativo.

En este mismo sentido comparativo, los estudios realizados en España y Paraguay (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Suberviola Ovejas, 2012; Vera de Valdez *et al.*, 2023) también encontraron una asociación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la TMMS-24 y las calificaciones. Esta asociación radica en la tendencia a que, a mayor puntuación en los niveles de gestión emocional adecuada, los estudiantes presenten mejores resultados académicos, demostrando la aplicabilidad del instrumento en el ámbito educativo.

Por el contrario, también existen estudios que entran en controversia o difieren de los hallazgos revelados en esta investigación (Arntz Vera y Trunce Morales, 2019; Cisneros Sánchez e Iglesias León, 2024; López Gómez y Dávila Morán, 2025; Orejarena Silva, 2020), ya que reportan una relación nula, no significativa o baja entre la inteligencia emocional y

el rendimiento académico. Esta dualidad sugiere que el rendimiento académico está influenciado por múltiples factores adicionales.

Es por esto que este estudio ofrece convergencia y mediación frente a las similitudes y diferencias observadas en otras fuentes. La relevancia de estos hallazgos radica en que confirman una tendencia de asociación positiva, pero también proporcionan una gradación que permite contrastar los resultados nulos o débiles reportados en otros casos. Esto se debe a que la relación observada es dimensionalmente específica desde la Claridad y la Reparación de las Emociones, pero no desde la Atención Emocional, y se encuentra directamente asociada al rendimiento real percibido, mas no al rendimiento académico aspiracional. Bajo esta visión multifactorial y con énfasis en la especificidad, la identificación de una relación significativa como la encontrada para la Claridad Emocional justifica una posible focalización de esfuerzos de intervención orientados al fortalecimiento de competencias metacognitivas en favor del éxito o la eficacia académica del estudiantado.

Con respecto a los sesgos y aspectos metodológicos que representan limitaciones, debe reconocerse que este estudio no es ajeno a los condicionantes presentes en publicaciones con diseños de investigación similares y que, bajo esos preceptos, también deben interpretarse los resultados. En primer lugar, la subjetividad del autoinforme provoca que los datos dependan de la percepción de los participantes, lo cual está ligado al autoconcepto y a respuestas potencialmente influenciadas por la deseabilidad social.

En segundo lugar, el estudio procura maniobrar con el tamaño y la homogeneidad de la muestra. En este sentido, una estrategia de contrapeso que retome poblaciones a escala regional o nacional y de diferentes carreras formativas debería ampliarse en la medida de lo posible para alcanzar una mayor representatividad. Además, en este tipo de investigaciones suele encontrarse un sesgo de género que limita la validez de las comparaciones realizadas a partir de la variable de estratificación «sexo».

Una tercera limitación consiste en retomar una concepción simplificada del rendimiento académico, utilizando con frecuencia una calificación o el promedio de un semestre. Esto dificulta que este tipo de diseños logre captar los múltiples efectos y aplicaciones de las competencias de los sujetos de estudio. Cabe aclarar que deben evitarse los discursos que responsabilicen individualmente a los estudiantes por el éxito o fracaso académico, menospreciando los condicionantes sociopolíticos. Finalmente, una cuarta limitación radica en que este tipo de estudios no alcanza a abordar la multifactorialidad presente en cualquier interacción sociocultural compleja. A ello se suma la necesidad de adaptar —o tropicalizar— y reajustar las escalas psicométricas para su aplicación en contextos situados.

A pesar de lo anterior, la validez reportada para la consistencia del instrumento y la presentación de resultados de asociación y diferencias significativas entre variables

evidencian la utilidad de este constructo. Este proporciona insumos para el diagnóstico de necesidades y la implementación de mecanismos de intervención y soporte socioemocional relacionados con el bienestar y la salud mental, la gestión de las emociones, la motivación intrínseca, el autoconcepto y la eficacia académica, entre otros aspectos, dirigidos a población estudiantil universitaria y, en este escenario particular, con énfasis en carreras de enfermería y ciencias de la salud.

De esta manera, se considera necesario dar continuidad a este tipo de estudios para establecer asociaciones consistentes y generalizables que proporcionen herramientas orientadas a la mejora del desempeño y el aprendizaje en la educación superior. Asimismo, deben replantearse estrategias metodológicas para el abordaje de estas variables mediante estudios longitudinales, la incorporación de diversas variables latentes, la ampliación de las muestras y de la aleatoriedad —a nivel territorial o regional, con diversidad de instituciones y disciplinas formativas—, el seguimiento mediante diseños experimentales y cualitativos, y la readaptación de instrumentos al contexto salvadoreño y centroamericano.

Además, se sugieren tres líneas de investigación futura de acuerdo con lo descrito: el registro y la prevención de conductas de riesgo, como ansiedad, depresión e ideación suicida; el abordaje de la dimensión «Atención Emocional» como factor asociado a la rumiación, el sobrepensamiento (*overthinking*) y la hipervigilancia; y el análisis del apoyo económico, la actividad laboral paralela a los estudios universitarios o la búsqueda constante de empleo como factores condicionantes frente a la sobrecarga, el rendimiento y el estrés académico.

Conclusión

Los hallazgos sobre la estructura y las relaciones entre las variables latentes de la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional proporcionan evidencia acerca de las implicaciones reales del constructo y de las variables de interés consideradas en la rutina de los estudiantes universitarios. En este sentido, los resultados evidencian validez, confiabilidad y un ajuste adecuado del modelo, mostrando coherencia con los datos proporcionados por la muestra participante.

Los esfuerzos futuros orientados a intervenciones que busquen mejorar la regulación emocional de los discentes deben considerar estrategias dirigidas al desarrollo de capacidades relacionadas con la claridad y la comprensión de los propios estados emocionales, más allá de fomentar únicamente su reconocimiento mediante la introspección. Asimismo, la Claridad Emocional es el factor que se asocia con nociones de excelencia o eficacia académica y con estrategias adaptativas de afrontamiento frente a la carga universitaria. Esto confirma que, para la población estudiantil participante, comprender las emociones propias resulta más relevante que simplemente identificarlas para gestionarlas de manera más efectiva.

Este papel central de la dimensión Claridad Emocional apunta hacia un perfil de eficacia adaptativa. Los estudiantes que comprenden mejor sus emociones no solo tienden a regularlas con mayor eficacia, sino que también muestran una mayor conciencia de estas y, a su vez, desarrollan la capacidad de orientar este metaconocimiento en favor de un logro académico superior al de sus pares. Además, una mayor comprensión de las emociones se complementa con la reducción de respuestas negativas ante la carga académica y frente a la postergación de actividades.

Esta sinergia entre variables de metaconocimiento emocional, especialmente la comprensión y la regulación de las emociones, pone de manifiesto la necesidad de planificar intervenciones educativas centradas en el desarrollo de habilidades de discernimiento y comprensión emocional para fortalecer el autoconcepto, la eficacia y el desempeño académico, así como para promover la resiliencia, la gestión emocional y la salud mental en situaciones de elevada exigencia dentro de los procesos formativos.

La descripción del instrumento de encuesta, la declaración procedimental del diseño de análisis y la disponibilidad de la base de datos permiten el contraste y la reproducibilidad o replicabilidad del estudio por parte de otros esfuerzos y procesos de investigación orientados a dar seguimiento al fenómeno estudiado. Entre estos, resulta prioritario comprobar la dimensión «Claridad Emocional» como factor predictor y someter el constructo utilizado a análisis robustos de invarianza factorial y análisis bifactorial. Asimismo, se reitera que el seguimiento de esta línea de investigación debe explorar las asociaciones encontradas mediante estudios longitudinales, muestras diversificadas y el contraste con variables contextuales que influyen de manera multifactorial en el aprendizaje.

Referencias

- Alfaro Rivera, X. B. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales para prevención de riesgos psicosociales en jóvenes: Impacto en la salud mental y el bienestar emocional. *Revista Integración*, 13, pp. 63–70. <https://doi.org/10.66092/r7pqf503>
- Ali, Y., Khan, S., Fatima, U., Ali, H., Ejaz, M., Raheem, N. y Zareef, N. (2025). Evaluating emotional intelligence and its role in academic success among undergraduate nursing students. *Journal of Medical & Health Sciences Review*, 2(2). <https://doi.org/10.62019/ebb2z285>
- Almegewly, W., Rawdhan, A., Saleh, M., Alrimal, M., Alasmari, R., Alhamad, S., Almuqri, R., Aljebreen, M., Alsubaie, H. y Abdelaliem, S. (2022). Correlation between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 17, 100491. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2022.100491>

- Arntz Vera, J. y Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), pp. 82–91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Bautista-Vallejo, J. M. y Hernández-Carrera, R. M. (2020). Aprendizaje basado en el modelo STEM y la clave de la metacognición. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), pp. 14–25. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.6719>
- Bernal, C. A. (2012). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Burón Orejas, J. (2006). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición* (6.ª ed.). Ediciones Mensajero.
- Calidonio Beltrán, M. A. (2025). Aplicación de habilidades socioemocionales y de autogestión para la prevención de la violencia social. *Revista Salud y Desarrollo*, 9(1), pp. 1–51. <https://doi.org/10.55717/UHHB5698>
- Cisneros Sánchez, M. J. e Iglesias León, M. (2024). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes tecnológicos de la carrera de educación inicial. *Arandu UTIC*, 11(2), pp. 1057–1072. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.326>
- Deleon Villagran, M. D. (2026). *Data – The Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) and Academic Performance* (Versión 2) [Conjunto de datos]. Mendeley Data. <https://doi.org/10.17632/p622ddkxvf.2>
- Embleton Sánchez, D. S. B. (2023). Análisis de la metacognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), pp. 512–520. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4410
- Estrada Albeño, C. C. (2023). Alfabetización emocional en la educación superior. *Realidad y Reflexión*, 57, pp. 59–75. <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i57.16697>
- Fernández, R., Salamonson, Y. y Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 21(23–24), pp. 3485–3492. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04199.x>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), pp. 139–153. <https://www.ansiedadvestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2006/anves2006a11.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), pp. 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universitat de València.
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gaskin, J., y Lim, J. (2016). *Model fit measures*. AMOS Plugin.
https://statwiki.gaskination.com/index.php?title=Main_Page
- González Calle, B. H., Vicuña-Palacios, A. A., Latacela, G. A. y Godoy Durán, E. N. (2022). Relationship between academic performance and subjective, material, and occupational psychological well-being of undergraduate nursing students. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(43), pp. 248–255.
<https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss43.2022pp248-255>
- González, R., Custodio, J. y Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), pp. 1–26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Goudarzian, A. H. (2023). Desafíos y recomendaciones del análisis factorial exploratorio y confirmatorio: Una revisión narrativa desde una perspectiva enfermera. *Journal of Nursing Reports in Clinical Practice*, 1(3), pp. 133–137.
<https://doi.org/10.32598/JNRCP.23.44>
- Gutiérrez Quintanilla, J. R. (2014). El contexto familiar asociado al autoconcepto y al desempeño académico de los jóvenes de educación media de San Salvador. *Entorno*, 55, pp. 41–50. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i55.6285>
- Gutiérrez-Quintanilla, J. R., Lobos-Rivera, M. E. y Tejada-Rodríguez, J. C. (2020). Adaptación psicométrica de las escalas de depresión, ansiedad y estrés en una muestra de adolescentes salvadoreños. *Entorno*, 69, pp. 12–22.
<https://doi.org/10.5377/entorno.v0i69.9556>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga Arregi, Trad.). Herder Editorial.
https://www.u-cursos.cl/facso/2019/2/ANT00009/1/material_docente/bajar?id_material=2888708
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), pp. 289–300.
<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v19n3/v19n3a09.pdf>
- Joshi, S., Mukhia, S. y Chand, A. (2025). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de grado en un campus de Katmandú. *Historical Journal*, 16(1), pp. 79–89. <https://doi.org/10.3126/hj.v16i1.76371>
- Ladrón-de-Guevara-Cortés, R., Gómez, A., Peña, V. y Madrid, R. (2020). Influencia del nivel de avance educativo y el género en la toma de decisiones financieras: una aproximación desde la Prospect Theory. *Revista Finanzas y Política Económica*, 12(1), pp. 19–54. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.v12.n1.2020.3092>
- Leiva-Peña, V., Rubí-González, P., y Vicente-Parada, B. (2021). *Determinantes sociales de la salud mental: Políticas públicas desde el modelo biopsicosocial en países latinoamericanos*. Organización Panamericana de la Salud.

- <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55365>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), pp. 1151–1169.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lobos Rivera, M. E., Rivera Peña, D. A. y Rodríguez Vásquez, J. M. (2024). Validez y confiabilidad en el contexto salvadoreño de la Escala de Rendimiento Académico Universitario. *Entorno*, 75, pp. 32–39. <https://doi.org/10.5377/entorno.v1i75.16936>
- López Gómez, H. E. y Dávila Morán, R. C. (2025). Efectos de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 21(103), e4339. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v21n103/1990-8644-rc-21-103-e4339.pdf>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1.ª ed., 3.ª versión). Depósito Digital de Documentos de la UAB. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/129382?ln=es>
- Martínez-Lorca, M., Zabala-Baños, M. C., Morales Calvo, S., Romo, R. A. y Martínez-Lorca, A. (2023). Assessing emotional, empathic and coping skills in Spanish undergraduates in Health Sciences and Social Sciences. *Retos*, 47, pp. 126–137. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94344>
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Sepúlveda González, S., Lagos Urzúa, B., Contreras Contreras, S., Maureira Roldán, G. y González Dote, V. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de educación física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), pp. 1–12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.7>
- Mendoza-Zambrano, M. G., Meza-Montes, J. K., Palacios-Meza, S. E., Parrales-Mendoza, D. G. y Holguín-Bermello, A. C. (2025). El impacto de la metacognición y su desarrollo socioemocional en la educación básica. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud-GESTAR*, 8(16), pp. 767–784. <https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/254>
- Molina Lara, L. M. (2024). La metacognición: Estrategia para el desarrollo de competencias académicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), pp. 6124–6142. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11030
- Morata-Ramírez, M. Á., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, M. I. y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de ji-cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), pp. 79–90. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Orejarena Silva, H. A. (2020). Relación entre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *Inclusión y Desarrollo*, 7(2), pp. 22–36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2025). *Más de mil millones de personas viven con trastornos de salud mental, urge ampliar los servicios*. <https://news.un.org/es/story/2025/09/1540379>

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s. f.). *Salud mental*.
<https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>
- Ortiz, M. S. y Fernández-Pera, M. (2018). Modelo de ecuaciones estructurales: Una guía para ciencias médicas y ciencias de la salud. *Terapia Psicológica*, 36(1), pp. 51–57.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48082017000300047>
- Parada Azúcar, C. V. (2021). *Estudio de las competencias socioemocionales en los estudiantes de profesorado de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica de El Salvador]. Repositorio Digital Institucional UPED.
<https://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/index.php?id=142>
- Ramírez-Coronel, A. A., Martínez-Suárez, P. C., Minchala-Urgilés, R. E. y Contreras-Sanango, M. A. (2020). Psychological well-being and academic performance of students in the career of nursing undergraduate. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 4(34). <https://doi.org/10.31876/er.v4i34.747>
- Rodríguez Fuentes, A., Bertot Viñas, D. y González Hernández, K. (2025). Metacognición y procesos emocionales en estudiantes de psicología de la Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 44(especial 1), pp. 579–595.
<https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12259>
- Roque-Hernández, R. V. (2020). Diseño de un instrumento para medir la aceptación y los beneficios percibidos de la programación por pares en los cursos universitarios. *Acta Universitaria*, 30, pp. 1–12. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2877>
- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales [Structural equation models]. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), pp. 34–45.
<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>
- Ruiz-Ortega, A., Sánchez-Álvarez, N. y Berrios-Martos, M. (2024). Psychological well-being and emotional intelligence in undergraduate nursing students as predictors of academic success. *Nurse Education Today*, 143, 106406.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106406>
- Sandoval Barrientos, S., Dörner París, A. y Véliz Burgos, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), pp. 260–266. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.004>
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14.^a ed.). Ediciones Paraninfo.
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, 117E, pp. 1–17.
<https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Supo, J. A. (2025). *Niveles de investigación: Una clasificación emergente fundamentada en el análisis de datos para la investigación científica* (1.^a ed.). Bioestadístico.
- Taramuel Villacreces, J. A. y Zapata Achi, V. H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la inteligencia emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 4(11), pp. 162–181.

- <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518>
- Tarrillo, O., Mejía, J., Dávila, J., Pintado, C., Tapia, C., Chilón, W. y Vélez, S. (2024). *Metodología de la investigación: Una mirada global. Ejemplos prácticos*. CID-Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1078
- Tepata Nejapa, Y. Y. (2023). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Salud Integral*, 1(1), pp. 5–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8256556>
- Tinoco Gómez, O. (2008). Una aplicación de la prueba chi-cuadrado con SPSS. *Industrial Data*, 11(1), pp. 73–77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81611211011>
- Ulloa Pimienta, A. R., y Sánchez Trinidad, R. del C. (2023). Metaconocimientos de los estados emocionales de estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), pp. 445–460. https://doi.org/10.37811/cli_rcm.v7i1.4403
- Vera de Valdez, L. R., Maidana de Zarza, A., Rodríguez Fernández, P., Acosta de Duarte, D. E. y Silva de Ferreira, L. L. (2023). Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería. *Nure Investigación*, 20(126), pp. 1–8. <https://doi.org/10.58722/nure.v20i126.2405>