



Inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de un instituto privado en modalidad remota

Emotional Intelligence and Academic Engagement among Private Institute Students in Remote Learning

Inteligência emocional e engajamento acadêmico em estudantes de um instituto privado na modalidade remota

Leonor Stephanie Lira Guzmán 
leonor.lira@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.249>

Artículo recibido 7 de mayo 2025 | Aceptado 23 de junio 2025 | Publicado 1 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Inteligencia emocional;
Engagement académico;
Educación superior;
Modalidad Remota;
Habilidades socioemocionales;
Institutos superiores

El propósito de esta investigación fue analizar el vínculo entre la inteligencia emocional y el engagement académico en estudiantes de un instituto privado de Lima. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transeccional-correlacional y corte transversal. En la muestra participaron 58 estudiantes de modalidad remota, a quienes se aplicó el Test de Autoevaluación de Inteligencia Emocional de Sterrett y la Escala de Engagement Académico UWES-S17. Los resultados mostraron correlación positiva y significativa entre ambas variables. El coeficiente de correlación bivariado de Spearman fue 0.442, con un valor p de 0.001. Esta magnitud moderada en la asociación también se observó en dimensiones como autoconciencia, autoconfianza, empatía y motivación. Se concluyó que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales contribuye al compromiso académico y puede reducir la deserción en la educación superior. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de incorporar programas institucionales orientados al desarrollo socioemocional en alumnos de modalidad remota.

Abstract

Keywords:

Emotional intelligence;
Learner engagement;
Higher education;
Distance education;
Social emotional learning;
Technical education

The purpose of this study was to analyze the relationship between emotional intelligence and academic engagement among students from a private institute in Lima. The research followed a quantitative, non-experimental, correlational, and cross-sectional design. A total of 58 remote learning students participated and completed Sterrett's Self-Assessment of Emotional Intelligence Test and the UWES-S17 Academic Engagement Scale. Results revealed a positive and significant correlation between the two variables. The Spearman correlation coefficient was 0.442, with a p-value of 0.001. This moderate association was also observed in dimensions such as self-awareness, self-confidence, empathy, and motivation. It is concluded that strengthening socio-emotional competencies fosters academic engagement and may help reduce dropout rates in higher education. These findings highlight the importance of implementing institutional programs aimed at promoting socio-emotional development in remote learning students.

Resumo

Palabras-chave:

Inteligência emocional;
Engajamento acadêmico;
Ensino superior;
Modalidade remota;
Competências socioemocionais;
Institutos superiores

O objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre inteligência emocional e engajamento acadêmico em estudantes de um instituto privado de Lima. O estudo utilizou uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental, de alcance correlacional e corte transversal. Participaram 58 estudantes da modalidade remota, que responderam ao Teste de Autoavaliação de Inteligência Emocional de Sterrett e à Escala de Engajamento Acadêmico UWES-S17. Os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre as duas variáveis. O coeficiente de correlação de Spearman foi 0,442, com um valor de p de 0,001. Essa associação moderada também foi observada em dimensões como autoconsciência, autoconfiança, empatia e motivação. Conclui-se que o fortalecimento das competências socioemocionais favorece o engajamento acadêmico e pode reduzir a evasão no ensino superior. Esses achados reforçam a necessidade de incorporar programas institucionais voltados ao desenvolvimento socioemocional em estudantes da modalidade remota.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU] (2023) la deserción universitaria en el Perú alcanzó el 39%. Frente a ello, se ha incrementado la investigación orientada a promover el bienestar estudiantil desde la psicología positiva aplicada al ámbito educativo. En línea, Véliz et al. (2024) plantean integrar un abordaje más integral de la deserción que permita identificar con mayor precisión los elementos que facilitan la retención.

En los institutos de educación superior privados es especialmente relevante asegurar la permanencia y el éxito académico por sus implicancias en los proyectos de vida de sus estudiantes. En este escenario, se vuelve una prioridad académica y de gestión comprender qué recursos personales favorecen el involucramiento sostenido con los estudios en entornos mediados por tecnologías (UNESCO, 2024). Con este propósito, dos constructos resultan particularmente útiles. Por un lado, la inteligencia emocional (IE), concebida por Goleman (1996) como la capacidad de regular las emociones, mantener la motivación frente a la frustración y establecer relaciones interpersonales basadas en la empatía y confianza en los demás.

Por otro lado, el engagement académico (EA), conceptualizado por Schaufeli et al. (2002) como un estado psicológico positivo caracterizado por el vigor, dedicación y absorción que asume el estudiante respecto a su proceso formativo. En conjunto, ambos marcos permiten examinar cómo los recursos emocionales se traducen en energía, compromiso y concentración sostenida frente a las demandas de estudio, especialmente en contextos de modalidad remota.

La relación entre IE y EA ha sido objeto de creciente interés, dado que ambas variables comparten una base de recursos emocionales y motivacionales que favorecen el aprendizaje sostenido. En el plano internacional, los resultados son consistentes en señalar que los estudiantes que desarrollan más sus competencias emocionales tienden a mostrar un compromiso más alto con sus estudios.

En Ecuador, Bonilla-Yucailla et al. (2022) analizaron a 500 universitarios y confirmaron una correlación positiva y significativa entre la IE y el compromiso académico, con un efecto mediador del engagement en la relación con la autoeficacia. De manera complementaria, Hernández-Vargas et al. (2021) hallaron que todas las competencias de la IE se asociaban positivamente con el engagement en estudiantes de Medicina de tres países: España, México, Portugal.

Pérez-Fuentes et al. (2020) exploraron esta relación en España con estudiantes de Ciencias de la Salud y hallaron correlaciones positivas y significativas, además de diferencias según sexo y edad, lo que indica que factores sociodemográficos influyen en la manera en que las habilidades socioemocionales se conectan con el engagement. En el contexto chileno, Irrázabal et al. (2020) confirmaron que la autopercepción de la IE se asocia positivamente con el EA y, al mismo tiempo, con menores niveles de burnout académico, resaltando la importancia de la regulación emocional como factor protector.

En el contexto peruano, los hallazgos también son relevantes, aunque heterogéneos. Silva (2023), reportó correlación positiva y significativa entre las variables examinadas en estudiantes de Psicología. En particular, la dimensión de la IE que presentó más asociación al compromiso en los estudios fue el reconocimiento de las emociones de los demás. Por su parte, Matta (2021) aportó evidencia indirecta al explorar la relación entre el EA y la empatía. Sus resultados mostraron una correlación positiva y significativa de 0.552 en estudiantes de Medicina, lo que refuerza la idea de que competencias socioemocionales vinculadas con la inteligencia emocional influyen en la implicación académica. Por otro lado, Arias Chávez et al. (2020) hallaron relaciones positivas en ambos sexos en una universidad privada de Arequipa, con coeficientes más altos en mujeres.

En contraste, Neme (2022), no identificó en el alumnado del Centro de Idiomas de una universidad en Arequipa relación significativa entre las variables mencionadas. Esta diferencia sugiere que, en determinadas poblaciones o contextos, la influencia de la IE sobre el compromiso académico puede verse atenuada por factores externos como el nivel académico, la modalidad de enseñanza o el tipo de programas de estudio.

A partir de esta problemática y del estado de la cuestión, el presente estudio se plantea como propósito analizar la relación entre la inteligencia emocional y el engagement académico en estudiantes de un instituto superior privado de Lima que cursan sus estudios en modalidad remota. De manera específica, se propone: (a) examinar la asociación entre la IE global y el engagement global; (b) explorar la relación entre las habilidades socioemocionales evaluadas por el test de Emily Sterrett (autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, empatía, motivación y competencia social) con el engagement académico.

El estudio se justifica en el ámbito teórico por ampliar el estudio de las variables señaladas en un entorno poco estudiado: los institutos superiores privados en un entorno remoto. En el plano metodológico,

aporta datos con instrumentos estandarizados y comparables lo que facilita la contrastación con estudios previos y el seguimiento de indicadores en el tiempo. En el plano aplicado, los resultados ofrecen insumos para diseñar o reforzar programas institucionales de desarrollo socioemocional orientados a potenciar el compromiso en los estudios y, con ello, reducir la deserción en educación superior en modalidad remota.

MÉTODO

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, con diseño no experimental transeccional-correlacional (Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Se eligió este diseño porque el propósito del estudio fue analizar la relación entre la IE y el engagement en los estudios sin la manipulación de las variables y con recolección en un único momento, lo que permite estimar asociaciones en condiciones naturales de estudio.

El estudio se llevó a cabo en un instituto superior privado de Lima, cuyos estudiantes cursaban el primer ciclo en modalidad remota, durante el primer semestre académico 2023. La población se conformó por alumnos de la carrera de Administración de empresas distribuidos en dos aulas. La muestra fue no probabilística y quedó constituida por 58 estudiantes. Se optó por este tipo de muestreo por su accesibilidad y factibilidad operativa en el contexto remoto, lo que permitió incluir a la totalidad de estudiantes disponibles en las secciones atendidas. Esta decisión favoreció la implementación logística sin alterar el entorno pedagógico habitual.

Para la recolección de resultados, se emplearon dos instrumentos estandarizados y adaptados al contexto hispanohablante: el Test de Autoevaluación de la Inteligencia Emocional de Emily A. Sterrett, que evalúa la inteligencia emocional a través de 6 competencias emocionales: autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, empatía, motivación y competencia social. Cada dimensión tuvo 5 reactivos (Sterrett, 2000). En estudios aplicados con hispanohablantes se reportó alta consistencia interna ($\alpha = .958$), aportando evidencia de fiabilidad en contextos universitarios de la región (Talavera, 2021). También se eligió este cuestionario porque se fundamenta en el modelo mixto de la IE de Goleman. Así, operativiza directamente las competencias socioemocionales que el estudio busca relacionar con el compromiso académico y permite análisis por dimensiones, útiles para identificar focos de intervención formativa.

El segundo instrumento fue la Escala Utrecht de Engagement Académico para Estudiantes (UWES-S) en su versión de 17 ítems, la cual mide tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. Con relación a la validez y confiabilidad, la UWES-S17 ha mostrado valores de alfa de Cronbach superiores a 0,80 tanto para la escala total como para sus dimensiones (Schaufeli y Bakker, 2003). Además, ha sido validada en poblaciones universitarias en América Latina; por ejemplo, Ávalos-Latorre et al. (2024) reportaron alta consistencia interna ($\alpha = 0,90$) en la escala total. Asimismo, esta versión tiende a mostrar coeficientes de consistencia interna más altos y estables, algo especialmente relevante para muestras pequeñas. Así, una

mayor precisión disminuye el error de medición y evita la atenuación de las correlaciones, ofreciendo estimaciones más robustas del vínculo entre las variables.

Ambos instrumentos fueron administrados a través de formularios en línea, adaptándose a la modalidad remota vigente en la institución. El procesamiento de datos se realizó mediante la versión 26 del software estadístico SPSS. Por otro lado, debido a la desviación de la normalidad, las asociaciones se estimaron con el estadístico Spearman, con significación establecida en $p < .05$.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Con relación a la estadística descriptiva, se presentan una Tabla 1, de los resultados de las variables evaluadas de manera global. Para las dimensiones de la IE, los resultados se han distribuido en una sola tabla.

Tabla 1. *Inteligencia emocional y engagement académico*

		V2: Engagement académico (Agrupada)					Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto	
V1: Inteligencia emocional (Agrupada)	Media	3 5,2%	1 1,7%	7 12,1%	11 19,0%	8 13,8%	30 51,7%
	Alta	0 0,0%	3 5,2%	3 5,2%	7 12,1%	15 25,9%	28 48,3%
	Total	3 5,2%	4 6,9%	10 17,2%	18 31,0%	23 39,7%	58 100,0%

La Tabla 1 muestran que, del total de 58 estudiantes, el 51,7 % (30) presentan un nivel medio de inteligencia emocional, mientras que el 48,3 % (28) muestran un nivel alto. En cuanto al engagement académico, la mayoría se concentra en los niveles alto de 31,0 % (18) y muy alto de 39,7 % (23), con solo un 5,2 % (3) muy bajo y un 6,9 % (4) en nivel bajo. Se destaca que los estudiantes con IE alta tienden a presentar niveles más altos de engagement. Además, ningún estudiante con IE alta se ubica en el nivel muy bajo de engagement, y solo un 5,2 % (3) en el nivel bajo. Esto indica que existe una vinculación entre ambas variables: a mayor inteligencia emocional, mayor engagement académico.

Tabla 2. *Dimensiones de la inteligencia emocional y engagement académico*

Inteligencia emocional (Dimensión Nivel)	Engagement académico (niveles)					Total (n)
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto	Total (n)
Autoconciencia						
Media	3 (5.2%)	3 (5.2%)	5 (8.6%)	12 (20.7%)	9 (15.5%)	32 (55.2%)
Alta	0 (0.0%)	1 (1.7%)	5 (8.6%)	6 (10.3%)	14 (24.1%)	26 (44.8%)
Total	3 (6.2%)	4 (6.9%)	10 (17.2%)	18 (31%)	23 (39.7%)	58 (100%)
Autoconfianza						

Media	3 (5.2%)	2 (3.4%)	5 (8.6%)	10 (17.2%)	7 (12.1%)	27 (49.6%)
Alta	0 (0.0%)	2 (3.4%)	5 (8.6%)	8 (13.8%)	16 (27.6%)	31 (53.4%)
Total	3 (5.2%)	4 (6.9%)	10 (7.2%)	18 (31%)	23 (39.7%)	58 (100%)
Autocontrol						
Media	2 (3.4%)	3 (5.2%)	6 (10.3%)	10 (17.2%)	12 (20.7%)	33 (56.9%)
Alta	1 (1.7%)	1 (1.7%)	4 (6.9%)	8 (13.8%)	11 (19.0%)	25 (43.1%)
Total	3 (5.2%)	4 (6.9%)	10 (17.2%)	18 (31%)	23 (39.7%)	58 (100%)
Empatía						
Baja	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	2 (3.4%)
Media	3 (5.2%)	1 (1.7%)	5 (8.6%)	9 (15.5%)	5 (8.6%)	23 (39.7%)
Alta	0 (0.0%)	3 (5.2%)	4 (6.9%)	9 (15.5%)	17 (29.3%)	33 (56.9%)
Total	3 (5.2%)	4 (6.9%)	10 (17.2%)	18 (31%)	23 (39.75)	58 (100%)
Motivación						
Baja	1 (1.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)
Media	2 (3.4%)	1 (1.7%)	7 (12.1%)	9 (15.5%)	6 (10.3%)	25 (43.1%)
Alta	0 (0.0%)	3 (5.2%)	3 (5.2%)	9 (15.5%)	17 (29.3%)	32 (55.2%)
Total	3 (5.2%)	4 (6.9%)	10 (17.2%)	18 (31%)	23 (39.7%)	58 (100%)
Competencia social						
Baja	0 (0.0%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)	3 (5.2%)
Media	3 (5.2%)	0 (0.0%)	6 (10.3%)	10 (17.2%)	11 (19.0%)	30 (51.7%)
Alta	0 (0.0%)	3 (5.2%)	3 (5.2%)	7 (12.1%)	12 (20.7%)	25 (43.1%)
Total	3 (5.2%)	4 (6.9%)	10(17.2%)	18 (31%)	23 (39.7%)	58 (100%)

En la Tabla 2, se observa los resultados de las dimensiones del IE y los niveles del engagement académico. En la dimensión autoconciencia, el 55,2 % (32) presenta un nivel medio, mientras que el 44,8 % (26) muestran un nivel de autoconciencia alta. En cuanto al EA, la mayoría se concentra en los niveles alto de 31,0 % (18) y muy alto de 39,7 % (23), solo un 5,2 % (3) en nivel muy bajo y un 6,9 % (4) en nivel bajo. Los estudiantes con mayor autoconciencia tienden a presentar niveles elevados de compromiso académico. Destaca que ningún estudiante con autoconciencia alta se encontró en el nivel más bajo de engagement, y solo el 1.7 % (1) en el nivel bajo. Los datos reflejan que la autoconciencia surge como un factor para promover el engagement. Por otro lado, se observa la ausencia de estudiantes con alta autoconciencia en los niveles más bajos de engagement.

En cuanto a la dimensión autoconfianza se observó que el 53,4 % (31) posee un nivel alto, mientras que el 46,6 % (27) presenta un nivel medio. La distribución del engagement en estos grupos evidencia diferencias significativas. Entre los estudiantes con alta autoconfianza, recalcan datos notables, ninguno tuvo nivel más bajo de engagement, solo un 3,4 % (2) en el nivel bajo. Por el contrario, este grupo concentra mayores valores en los niveles superiores de 27,6 % (16) alcanza el nivel muy alto y un 13,8 % (8) en el nivel alto. La contrastación En entre grupos es notable en el nivel muy alto del engagement, donde los estudiantes con alta autoconfianza superan más del doble a sus compañeros con autoconfianza media de 27,6 % (16) frente a 12,1 % (7). Este hallazgo refuerza la idea de que la autoconfianza debe considerarse como una estrategia válida para mejorar el engagement.

Asimismo, en la dimensión autocontrol se evidencia que el 56,9 % (33) manifiestan un nivel medio de autocontrol, mientras que el 43,1 % (25) demuestran un alto nivel. Un dato resaltante está que los estudiantes con autocontrol medio presentan una distribución equitativa en los diferentes niveles de engagement académico. Este grupo muestra un 3,4 % (2) en el nivel muy bajo hasta un 20,7 % (12) en el nivel muy alto. Por otro lado, los estudiantes con alto autocontrol presentan una distribución concentrada en los niveles superiores de engagement. Solo el 1,7 % (1) se encuentra en el nivel muy bajo y otro 1,7 % (1) en bajo, mientras que la mayoría se ubica en el nivel alto 13,8 % (8) y muy alto de 19,0 % (11). Estos resultados revelan que, si bien el autocontrol es base para evitar los niveles bajos de engagement, su vinculación con los niveles más altos de compromiso académico podría ser compleja.

Respecto a la dimensión empatía, se observa que el 39,7 % (23) muestra una empatía media y un 3,4 % (2) registra baja empatía. Los estudiantes con alta empatía demuestran un perfil académico destacado, el 29,3 % (17) alcanza el nivel muy alto de engagement. Cabe señalar que el 5,2 % (3) presenta un engagement bajo, lo que sugiere que la empatía por sí sola no garantiza completamente el compromiso académico. La mayoría se concentra en los niveles intermedios de engagement del 8,6 % (5) en promedio y 15,5 % (9) en alto, existe un 5,2 % (3) en muy bajo. Los valores observados sugieren la presencia de estudiantes altamente empáticos con engagement bajo, así como casos de buen desempeño académico con menor empatía. Esta observación indica que otras variables personales y contextuales podrían estar mediando esta relación.

Con relación a la dimensión motivación se observa que el 55,2 % (32) presentan alta motivación, mientras que el 43,1 % (25) tienen motivación media y un 1,7 % (1) muestra baja motivación. Al observar la distribución del engagement académico según los niveles de motivación, se observa una vinculación evidente. Los estudiantes con alta motivación imperan en los niveles superiores de compromiso académico, un 29,3 % (17) alcanza el nivel muy alto y otro 15,5 % (9) en alto. Este patrón contrasta con los estudiantes de motivación media, quienes presentan mayor dispersión, desde un 3,4 % (2) muy bajo hasta un 10,3 % (6) muy alto, con niveles intermedios de 12,1 % (7) en promedio y 15,5 % (9) en alto. Esta distribución prueba

que la motivación opera como un previsor del compromiso académico, donde a mayor motivación, menor probabilidad de bajo engagement.

Finalmente, en la dimensión competencia social se observa que el 43,1 % (25) tienen altas competencias sociales y solo el 5,2 % (3) muestra bajas competencias en este ámbito. Entre los estudiantes con alta competencia social, se identifica una tendencia hacia los niveles altos del compromiso académico. Destaca que el 20,7 % (12) de este grupo alcanza el nivel muy alto de engagement, y otro 12,1 % (7) en el nivel alto. Por otro lado, los estudiantes con competencia social media muestran una distribución variada. Si bien muchos logran buenos niveles de engagement el 19,0 % (11) en muy alto y 17,2 % (10) en alto, también presentan casos en el extremo inferior, con un 5,2 % (3) en muy bajo. Esta dispersión indica que la competencia social media puede coexistir con diferentes niveles de compromiso académico, posiblemente mediado por otros factores personales.

Para corroborar cada uno de los objetivos propuestos en la investigación, se realizó la determinación de las hipótesis y la prueba estadística para la medición del nivel de relación. La correlación global de las variables se muestra en la tabla 3 y las correlaciones de las dimensiones de la IE con el EA en los estudios en la tabla 4.

Hipótesis general

Ho: No existe vínculo significativo entre la inteligencia emocional y el engagement académico en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

HG: Existe vínculo significativo entre la inteligencia emocional y el engagement académico en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Tabla 3. *Correlación de la inteligencia emocional vs engagement académico*

			Inteligencia emocional	Engagement académico
Rho Spearman	deInteligencia emocional	Coefficiente correlación	de1,000	,442
			.	,001
		Sig. (bilateral)		
		N	58	58

La Tabla 3, brinda evidencia estadística para evaluar la hipótesis planteada. El coeficiente de Spearman entre la IE y el EA indica una correlación de 0.442, con un valor-p de 0.001, por debajo del valor convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Permitiendo rechazar la hipótesis nula. Por tanto, los resultados proporcionan evidencia estadística para concluir que la correlación observada es significativa. De acuerdo con Bisquerra (2012), la magnitud de esta correlación es moderada. Los hallazgos invitan a repensar

las prácticas institucionales para integrar el desarrollo socioemocional como un componente estratégico en la formación estudiantil.

Hipótesis específica 1

H₀: No existe influencia significativa entre la autoconciencia y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

H₁: Existe influencia significativa entre la autoconciencia y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe incidencia significativa entre la autoconfianza y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

H₂: Existe incidencia significativa entre la autoconfianza y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe relación significativa entre el autocontrol y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

H₅: Existe influencia significativa entre el autocontrol y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Hipótesis específica 4

H₀: No existe influencia significativa entre la empatía y el EA en los de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

H₄: Existe impacto significativo entre la empatía y el EA en los estudiantes de un de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Hipótesis específica 5

H₀: No existe relación significativa entre la motivación y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

H₅: Existe influencia significativa entre la motivación y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Hipótesis específica 6

H₀: No existe incidencia significativa entre la competencia social y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

H6: Existe incidencia significativa entre la competencia social y el EA en los estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota, Lima.

Tabla 4. *Correlación de las dimensiones de la inteligencia emocional vs engagement académico*

Variable (Dimensiones IE)	ρ Spearman	Sig. (bilateral)	N
Autoconciencia	,419	,001	58
Autoconfianza	,441	,001	58
Autocontrol	,283	,031	58
Empatía	,441	,001	58
Motivación	,464	,000	58
Competencia social	,268	,042	58

La Tabla 4, establece evidencia estadística para evaluar las hipótesis específicas planteadas. Respecto a la correlación de Spearman entre la autoconciencia y engagement académico indica una magnitud moderada de 0.419, con un valor-p de 0.001, por debajo del valor convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Permitiendo rechazar la hipótesis nula. Por tanto, los resultados proporcionan evidencia estadística para concluir que la correlación observada es significativa. Se sugiere que el desarrollo de la autoconciencia en los estudiantes puede ser una estrategia efectiva para mejorar su engagement académico.

Asimismo, para evaluar la correlación entre la autoconfianza y engagement académico, el Rho de Spearman indica una correlación moderada de 0.441, con un valor-p de 0.001, por debajo del valor convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Permitiendo rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, los resultados obtenidos permiten afirmar, con respaldo estadístico, que la correlación identificada posee significancia estadística. Desde una visión práctica, estos datos sugieren que intervenciones educativas orientadas a fortalecer la autoconfianza estudiantil pueden tener un impacto positivo en su nivel de compromiso académico.

Por otro lado, la prueba de correlación de Spearman entre el autocontrol y el engagement indica una relación baja de 0.283, con un valor-p de 0.031, por debajo del valor convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos ofrecen evidencia estadística para concluir que la correlación es significativa. Estos resultados evidencian que los estudiantes que presentan una mayor habilidad para gestionar sus emociones y conductas tienden a manifestar un nivel más elevado de compromiso en el ámbito académico.

Con relación a la correlación de la empatía con el engagement, la rho de Spearman indica una correlación moderada de 0.441, con un valor -p de 0.001, por debajo del valor convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Así, se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, los resultados proporcionan evidencia estadística para concluir que la correlación observada es significativa. Los datos muestran que la empatía

emerge como un factor relevante para entender el compromiso académico de los estudiantes. Su relación ayudaría a mejorar las relaciones interpersonales dentro del ambiente educativo y la facilitación de procesos colaborativos de aprendizaje.

En cuanto a la correlación de la motivación y el engagement académico, se observa una relación moderada de 0.464, con un valor-p de 0.000, por debajo del umbral convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Esto permite rechazar la hipótesis nula. Por tanto, los resultados proporcionan evidencia estadística para concluir que la correlación es significativa. Estos valores sugieren que los estudiantes que presentan mayor motivación tienden a demostrar un mayor compromiso con sus actividades académicas.

Por último, el coeficiente de Spearman entre la competencia social y engagement académico indica una correlación baja de 0.268, con un valor-p de 0.042, por debajo del valor convencional de significancia estadística ($\alpha = 0.05$). Esto permite rechazar la hipótesis nula. Por tanto, los resultados proporcionan evidencia estadística para concluir que la correlación observada es significativa. Estos resultados confirman que las habilidades sociales tienen un papel base en el compromiso académico de los estudiantes.

Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar el vínculo entre la IE y el EA en estudiantes de un instituto de educación superior privado en modalidad remota de la ciudad de Lima. Los resultados obtenidos evidenciaron una asociación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables, lo cual sugiere que un mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales se vincula con un nivel más elevado de compromiso académico. Además, se pudo observar que el coeficiente de correlación de Spearman ($\rho = 0.442$, $p < 0.01$) fue moderado. Por lo tanto, la inteligencia emocional no sería el único factor relevante para explicar el engagement académico.

La correlación global entre la IE y el EA converge con lo reportado por Silva (2023), quien encontró una correlación moderada ($\rho = 0.671$, $p < 0.01$) de las variables mencionadas en una facultad de psicología de una universidad privada en Lima. Asimismo, se evidenció una coincidencia parcial con los resultados de Arias-Chávez et al. (2020), quienes determinaron en estudiantes (hombres y mujeres) de una universidad privada de Arequipa, la relación entre el engagement en los estudios y la inteligencia emocional. Así, hubo similitud con el resultado del grupo de estudiantes mujeres al obtener una correlación moderada ($\rho = 0.444$, $p < 0.01$) entre la IE y el engagement en los estudios, mientras que la correlación en los hombres fue baja 0.270 ($p < 0.01$).

No obstante, la correlación hallada en nuestro estudio difirió con los resultados de Neme (2022), ya que, en su investigación no se encontró correlación significativa entre la inteligencia emocional y el EA en estudiantes de idiomas de una universidad privada en Arequipa. El coeficiente de correlación de Pearson fue nulo ($r = 0.077$). Una explicación para esta diferencia podría encontrarse en el entorno formativo porque la

reflexión sobre las competencias socioemocionales no constituye un objetivo central en el aprendizaje de idiomas, mientras que, en la asignatura evaluada en este estudio, vinculada a la línea de Desarrollo Personal, dichas competencias forman parte explícita de los contenidos y se promueven activamente.

Con relación a la dimensión autoconciencia, se halló correlación moderada con el engagement académico de $\rho = 0.419$. Esto significa que, si se desarrolla la habilidad para identificar y comprender los propios estados emocionales, el nivel de compromiso académico también aumentaría. En la investigación de Hernandez-Vargas et al. (2021), se evaluó de forma comparativa la relación entre las habilidades socioemocionales y el EA en estudiantes de medicina de España, Portugal y México. Al respecto, se encontró coincidencia con el grupo de estudiantes de España y Portugal, pero no de México. Por lo tanto, la correlación entre la apreciación de las emociones y el EA fue de $r=0,40$ en los alumnos españoles y $r=0,35$ en los estudiantes portugueses. En cambio, la correlación tuvo una magnitud baja ($r=0,16$) con los alumnos mexicanos.

A nivel nacional, se observa una similitud con Silva (2023), quien identificó que el componente de valoración y expresión de las emociones propias presentó una correlación moderada de $\rho= 0.446$ con el EA en estudiantes de una facultad de psicología de Lima. Si bien el enfoque e instrumento para medir las habilidades socioemocionales que utilizó Silva (2023) fue distinto al nuestro, se compararon los resultados por ser la definición de valoración y expresión de las emociones equiparable al de autoconciencia: capacidad para comprender emociones íntimas.

Respecto a la dimensión autoconfianza, se observó que tuvo un coeficiente de correlación de Spearman moderado de $\rho= 0.441$ con el engagement en los estudios. Es decir, si la persona presenta mayor seguridad personal para enfrentar retos y asumir decisiones, se desenvolverá con mayor iniciativa en su formación. Esto guarda relación con la afirmación de Cassidy et al. (2021), quienes destacan el rol activo del estudiante para co-crear valor a su experiencia educativa y la de sus pares. Es importante mencionar que no fue posible la comparación de resultados, ya que no se encontraron dimensiones equivalentes en los antecedentes. Por lo tanto, la correlación hallada de la autoconfianza con el engagement académico representaría un aporte del estudio.

En cuanto a la dimensión autocontrol, presentó correlación de magnitud baja ($\rho = 0.283$) con el engagement académico. Este dato es compartido con Hernandez-Vargas et al. (2021) al presentar los estudiantes de medicina de Portugal una correlación de $r= 0,29$ entre la regulación de emociones y el compromiso académico. Respecto a las investigaciones locales, se encontró diferencias con Silva (2023), ya que la dimensión regular las emociones tuvo una correlación moderada de $\rho= 0.509$ con el engagement en estudiantes de una facultad de psicología de Lima. Ante ello, se sugiere realizar investigaciones con estudiantes de distintas facultades de una misma institución. Además, se debe analizar a estudiantes de la

misma carrera, pero de distintas universidades para evitar la influencia del perfil profesional o el ambiente en los resultados.

Asimismo, en la dimensión empatía, se identificó correlación moderada de $\rho = 0.441$ con el engagement académico. Esto implica que, al fortalecer la habilidad para reconocer y comprender los sentimientos y necesidades de los demás, el nivel del EA también aumentaría. Este hallazgo es coherente con Matta (2021), quien encontró una correlación de $r = 0.552$ entre la empatía y el compromiso académico en estudiantes de último año de la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Este resultado varía un poco en la tesis de Silva (2023), quien reportó una correlación alta de $\rho = 0.809$ en estudiantes de una facultad de psicología de Lima. Se destaca que, a pesar del entorno remoto de la modalidad de enseñanza, este componente socioemocional interpersonal haya obtenido esta magnitud.

Respecto a la dimensión motivación, se obtuvo la correlación más alta con el EA ($\rho = 0.464$). Este resultado respalda lo planteado por Goleman (2004), quien la considera una competencia esencial de los líderes eficaces que impulsa la consecución de logros y sostiene el optimismo incluso frente a los obstáculos. Además, la motivación se vincula con la dimensión de dedicación del engagement al promover que los estudiantes perciban sus estudios como una fuente de orgullo y significado (Schaufeli et al., 2002). Este hallazgo coincide con Hernandez-Vargas et al. (2021) al presentar los estudiantes de medicina de Portugal una correlación de $r = 0,51$ entre el uso de las emociones con el EA. Localmente, se observó diferencias en la magnitud con Silva (2023), quien halló una correlación alta de $\rho = 0.736$ en el alumnado de una facultad de psicología de Lima.

Con relación a la competencia social de la IE se encontró correlación baja con el engagement en los estudios ($\rho = 0.268$). Esto podría atribuirse a la disminución considerable de las interacciones sociales en la modalidad de enseñanza remota. En ella, los estudiantes presentan menos oportunidades para desarrollar sus habilidades sociales. Este resultado es similar a los hallazgos de Bonilla-Yucailla et al. (2022), quienes analizaron la relación de la inteligencia emocional y el engagement académico en la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios del Ecuador. Así, se determinó que la correlación entre el componente interpersonal de la IE y el engagement académico fue positivo, pero muy bajo. ($r = .150$, con $p < .01$).

En términos generales, los resultados obtenidos validan empíricamente que la inteligencia emocional constituye una variable con potencial influencia positiva sobre el grado EA de los alumnos. Asimismo, el estudio presenta algunas limitaciones que se debe tener en consideración. La primera observación es que el muestreo no probabilístico de la muestra puede restringir la posibilidad de generalizar los resultados al total de los estudiantes. Ante ello, se recomienda trabajar con una muestra más representativa para futuras

investigaciones. Otro aspecto relevante en futuras investigaciones es el desagregar las correlaciones en los componentes del engagement académico.

CONCLUSIONES

Los hallazgos evidencian una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el engagement académico en estudiantes de un instituto superior privado en modalidad remota de Lima ($\rho = 0.442$; $p = 0.001$). Esta asociación de magnitud moderada también se observó en varias dimensiones de la IE (autoconciencia, autoconfianza, empatía y motivación), lo que sugiere que las habilidades socioemocionales constituyen recursos personales relevantes para sostener la energía, la dedicación y la concentración en los estudios. En conjunto, los resultados respaldan la pertinencia de considerar las habilidades socioemocionales como un factor vinculado al compromiso académico en contextos mediados por tecnologías.

A nivel aplicado, se recomienda que los institutos de educación superior realicen una revisión curricular para priorizar el desarrollo de las competencias socioemocionales con especial atención en la motivación, la autoconfianza, la autoconciencia y la empatía, por su relación con el engagement académico. Esto se podría facilitar a través de cursos electivos y talleres focalizados. Por último, se sugiere que estudios posteriores consideren la relación entre la IE y las características del entorno formativo de la muestra, dado que la pertinencia de las competencias socioemocionales con los objetivos de la asignatura o programa podría influir en la magnitud de su asociación con el compromiso académico.

REFERENCIAS

- Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M. P., Ramos-Quispe, T., y Pérez-Saavedra, S. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e423. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000200009
- Ávalos Latorre, M. L., Ramírez-Cruz, J. C., y Oropeza Tena, R. (2024). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S-17) en estudiantes mexicanos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 880–892. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.770>
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica* (3.^a ed.). CEAC.
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. J., y Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249-264. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>
- Cassidy, K. J., Sullivan, M. N., y Radnor, Z. J. (2021). Using insights from (public) services management to improve student engagement in higher education. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 46(6), 1190–1206. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665010>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 82(1), 82–91. <https://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader>

- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Hernández-Vargas, C. I., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M., Chambel, M. J. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de psicología (Santiago)*, 30(1), 44-56. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261>
- Irarrázabal, R. A., Robles, P. A., Cruz, M. M., Rojas, C. L., Callejas, P. R., y García, J. V. (2020). La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 53-83. <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.10>
- Matta, E. P. (2021). Engagement académico y empatía en estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5685>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Neme, Y. (2022). La inteligencia emocional y el engagement académico en los estudiantes del Centro de Idiomas Santa María, Arequipa – 2020 [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio institucional UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/11971>
- Pérez-Fuentes, M. del C., Molero-Jurado, M. del M., Simón-Márquez, M. del M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, Á., Ruiz-Oropesa, N. F., y Gázquez-Linares, J. J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de psicología y educación*. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale: Manual preliminar (Versión en español). https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Secretaría Nacional de la Juventud (2023, 30 de marzo). Día Mundial de la Educación: Más del 90% de jóvenes de 15 a 29 años accede a la educación secundaria y menos del 40% transita a la educación superior. SENAJU. Recuperado el 12 de setiembre de 2024 de <https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/>
- Silva, C. (2023). Inteligencia emocional y engagement académico en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/7988>
- Talavera Salas, I. X., Zela Pacori, C. E., Parillo Sosa, E. G., y Calcina Cuevas, S. C. (2021). Inteligencia emocional y estilos para el manejo de conflictos sociales en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 180–194 <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1789>
- Sterrett, E. A. (2000). *The manager's pocket guide to emotional intelligence*. HRD Press.

- UNESCO. (2024). Revisión de la política de educación y formación técnica en Perú: Documento de trabajo. UNESCO.
https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/11/EFTP_Per%C3%BA_Documento%20de%20trabajo_UNESCO%202024.pdf
- Véliz, J., Pimentel, M., y Irias, M. (2024). Deserción en la educación superior y salud mental: Estudio bibliométrico. *Contabilidad Y Negocios*, 19(37), 34-57.
<https://doi.org/10.18800/contabilidad.202401.002>