



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria
E-ISSN: 2223-2516
revistaridu@gmail.com
Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

Palomino Flores, Paola; A. Almenara, Carlos
Inteligencia Emocional en Estudiantes de Comunicación: Estudio Comparativo bajo el
Modelo de Educación por Competencias
Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 13, núm. 1, enero-julio,
2019, pp. 1-16
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498572906002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Inteligencia Emocional en Estudiantes de Comunicación: Estudio Comparativo bajo el Modelo de Educación por Competencias

Emotional Intelligence in Communication Students: Comparative Study under the Competency-Based Education Model

Inteligência emocional em estudantes de comunicação: estudo comparativo sob o modelo de educação por competências

Paola Palomino Flores* <https://orcid.org/0000-0003-3464-6451>

Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

Carlos A. Almenara** <https://orcid.org/0000-0002-4929-8720>

Facultad de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú



Recibido: 11-06-18 **Revisado:** 10-10-18 **Aceptado:** 15-12-18 **Publicado:** 15-06-19

► **Resumen.** El objetivo del presente estudio fue comparar los niveles de inteligencia emocional (IE) de estudiantes según el nivel de logro esperado de competencias. Participaron 313 estudiantes ($M = 20.20$ años, $D.E. = 2.41$; 61% mujeres) de ciencias de la comunicación de una universidad privada de Lima (Perú) que utiliza el Modelo de Educación por Competencias. La IE se midió con la *Wong-Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS). El nivel de logro de competencias agrupa a los estudiantes en: "logro inicial" (participantes de los primeros tres semestres académicos, 45.7% del total) y "logro superior" (cuarto a décimo semestre). Se encontró diferencias de género en IE, por lo que los análisis comparativos se realizaron separados por género. En los hombres no se encontró diferencias de IE entre grupos (logro inicial y logro superior). Por el contrario, las mujeres de logro inicial puntuaron más alto que el grupo de mujeres de logro superior en: evaluación emocional de los demás, uso de emociones y en el puntaje total de IE. Se sugiere la necesidad de incorporar la competencia de IE dentro del modelo educativo de esta institución académica, así como realizar estudios longitudinales.

Palabras clave:

inteligencia emocional, emociones, educación basada en competencias, diferencias de género, edad.

► **Abstract.** The aim of this study was to compare the levels of emotional intelligence (EI) of students based on the expected achievement level in competencies. Participants were 313 students ($M = 20.20$ years old, $SD = 2.41$; 61% women) of communication sciences from a private university in Lima (Perú) which uses the Competency Based Education Model. The EI was measured with the *Wong-Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS). The level in achievement of competencies groups students in: "lower level" (participants from the first three academic semesters, 45.7% of the total) and "higher level" (semesters four to tenth). There were found gender differences in EI, and thus comparative analyses were done separately by gender. Among men, there were no differences between groups in EI (lower level vs. higher level). By contrast, women from the lower level scored higher than women from the higher-level group in: others' emotional appraisal, use of emotion, and EI total score. It is suggested to incorporate the EI competence within the teaching model of this academic institution, as well as to do longitudinal studies.

Keywords:
 emotional
 intelligence,
 emotions,
 competency based
 education, gender
 differences, age.

► **Resumo.** O objetivo do presente estudo foi comparar os níveis de inteligência emocional (IE) de estudantes, com base no nível de domínio esperado de competências. **Método:** Participaram 313 estudantes ($M = 20.20$ anos, $D.E. = 2.41$; 61% mulheres) de ciências da comunicação de uma universidade privada de Lima (Peru) que utiliza o Modelo de Educação por Competências. A IE foi medida com a *Wong-Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS). O nível de domínio de competências agrupa os estudantes em: "domínio inicial" (participantes dos três primeiros semestres acadêmicos, 45.7% do total) e "domínio superior" (quarto ao décimo semestre). **Resultados:** Existem diferenças de gênero em IE, por isso as análises comparativas se realizaram por separado segundo o gênero. Nos homens não se encontraram diferenças de IE entre grupos (domínio inicial e domínio superior). Pelo contrário, as mulheres que mostraram domínio inicial tiveram uma pontuação mais alta que o grupo de mulheres com domínio superior em: avaliação emocional dos demais, uso de emoções e em pontuação total de IE. **Conclusões:** Recomenda-se a necessidade de incorporar a competência de IE dentro do modelo educativo desta instituição acadêmica, assim como realizar estudos longitudinais.

Palavras-chave:
 inteligência
 emocional,
 emoções, educação
 baseada em
 competências,
 diferenças de
 gênero, idade.

Ia inteligencia emocional (IE) se refiere a la percepción que tienen los individuos respecto de sus disposiciones emocionales y a la capacidad para manejar, utilizar y entender sus propias emociones así como las de otros (Petrides, Sanchez-Ruiz, Siegling, Saklofske, & Mavroveli, 2018). La IE es una de las principales competencias generales que deben presentar los profesionales, incluyendo los de ciencias de la comunicación, para desenvolverse eficientemente en el actual mercado laboral. Como bien lo señala el Foro Económico Mundial, estamos atravesando una cuarta revolución industrial impulsada por tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial, la robótica, la nanotecnología, la impresión 3D y la biotecnología (World Economic Forum, 2016). En este contexto, habilidades sociales como la inteligencia emocional serán cada vez más requeridas por las empresas en lugar de habilidades más restringidas como las habilidades técnicas de operación y control (World Economic Forum, 2016).

Si bien la IE ha sido ampliamente estudiada en estudiantes universitarios en el Perú, ninguna investigación a la fecha ha comparado los distintos niveles de IE de estudiantes que reciben específicamente una educación basada en competencias. Consecuentemente, el objetivo del presente estudio es comparar los niveles de inteligencia emocional de un grupo de estudiantes universitarios de ciencias de la comunicación, según el nivel de logro esperado de competencias. En este estudio, dentro del marco de educación basada en competencias, el nivel de logro de competencias se refiere a: (1) el logro inicial, es decir, los primeros tres semestres de estudio; y (2) el logro superior, que corresponde del cuarto al último semestre de estudios, en el que se espera que los estudiantes hayan desarrollado los niveles de competencia esperados.

La inteligencia emocional

Actualmente existen dos modelos dominantes en el estudio de la IE: el modelo de la IE como *habilidad* y el modelo como *rasgo* (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018). El modelo de IE como *Habilidad*, concibe a esta como una habilidad cognitiva para procesar información emocional (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018). Por su parte, el modelo de *rasgo* concibe la IE como una constelación de percepciones emocionales (Petrides et al., 2018). En otras palabras, la IE como rasgo incluye la percepción de nuestras disposiciones emocionales y la percepción de cuán buenos creemos que somos en términos de percibir, entender, manejar y utilizar nuestras propias emociones y las de los demás (Petrides et al., 2018). Junto al modelo de rasgo la literatura incluye también al modelo *mixto*, ya que comparten la misma metodología de medición de la IE (i.e., los cuestionarios de autorreporte). Sin embargo, conceptualmente son distintos porque el modelo *mixto* concibe la IE como un conjunto tanto de rasgos como de habilidades y competencias (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018). Para este estudio se seguirá el modelo mixto de inteligencia emocional de Wong & Law (2002), el cual fue diseñado por los

autores como base para investigaciones de liderazgo y administración en las organizaciones. Además, el constructo mixto de IE es un robusto predictor del desempeño laboral (Joseph, Jin, Newman, & O'Boyle, 2015).

El modelo de inteligencia emocional de Wong & Law (2002) utiliza la conceptualización de IE de Mayer & Salovey (1997), pero además incorpora el modelo de regulación emocional de Gross (1998a, 1998b). Mayer & Salovey (1997) conceptualizan a la IE como una habilidad de cuatro dimensiones: (1) habilidad para valorar y expresar las emociones propias (autovaloración emocional o SEA por sus siglas en inglés); (2) habilidad para la valoración y reconocimiento de las emociones de otros (OEA); (3) habilidad para la autorregulación de las emociones (ROE); (4) habilidad para utilizar las emociones dirigidas hacia actividades constructivas y el desempeño personal (UOE). Por otro lado, de acuerdo con el modelo de Gross (1998a, 1998b), la regulación emocional se refiere a los procesos a través de los cuales los individuos manejan las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas emociones. En suma, según este modelo, los individuos con altos niveles de IE se caracterizan por utilizar de manera efectiva este mecanismo de regulación emocional para crear emociones positivas, así como para promover su propio crecimiento emocional e intelectual (Wong & Law, 2002). Por el contrario, los individuos con bajo nivel de IE no logran utilizar la regulación de manera efectiva y por lo tanto su crecimiento emocional es más lento.

En tal sentido, la IE es considerada una de las habilidades clave para el desarrollo positivo y el bienestar de los jóvenes porque permite la adaptación efectiva del individuo frente a las demandas y retos de la vida diaria (Sancassiani et al., 2015). Por otro lado, la IE es también considerada una habilidad clave para el trabajo, tal como lo indican estudios de desempeño laboral (Joseph et al., 2015), así como una serie de organizaciones internacionales como el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2016) o la Organización Internacional del Trabajo (Balliester & Elsheikhi, 2018). Estas y muchas otras organizaciones identifican a la IE como una habilidad o rasgo humano esencial en esta era de cambios disruptivos resultantes de la continua innovación provista gracias a tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la robótica (Bakhshi, Downing, Osborne, & Schneider, 2017; Balliester & Elsheikhi, 2018; Deloitte, 2016; Institute for the Future, 2016; World Economic Forum, 2016).

Por ejemplo, se ha observado que incluso cuando la automatización del trabajo (e.g., uso de robots en almacenes) ha desplazado a un gran número de trabajadores, las actividades que dependen de rasgos humanos como la creatividad o la inteligencia emocional serán en el futuro más numerosas (Balliester & Elsheikhi, 2018). De manera similar, si bien los avances en ciencias computacionales permiten identificar patrones a partir de millones de datos (i.e., *big data*), aún no es posible automatizar habilidades cognitivas superiores capaces de proveer un significado útil y creativo (i.e., *insights*) a estos datos o patrones (Institute for the Future, 2016).

El modelo de educación por competencias (MEC)

Si bien el MEC se origina en Estados Unidos (EE.UU.) con las ideas de reforma educativa de los años 20, recién se puso en práctica en 1968, cuando la Oficina de Educación de este país otorgó financiación para desarrollar modelos de capacitación destinados a preparar docentes de escuela (Tuxworth, 1989). Para el 2015 ya eran alrededor de 200 instituciones de educación superior y unas 600 instituciones de educación postsecundaria en EE.UU. que estaban diseñando, planeando o ya implementando el MEC en sus clases o programas (Nodine, 2016).

El MEC se caracteriza principalmente por focalizarse en los logros, especificar las competencias que serán aprendidas, la evaluación de logros con retroalimentación, la instrucción personalizada y por módulos, la flexibilidad en los tiempos y métodos de enseñanza, y la experiencia de campo (Nodine, 2016; Tuxworth, 1989). Diversas instituciones de educación superior han adoptado el MEC para cubrir las necesidades de un mercado laboral que demanda profesionales con competencias específicas.

En este contexto, la red *Laureate International Universities* ha adoptado el MEC en sus instituciones educativas para la enseñanza de sus estudiantes. En este contexto, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, institución miembro de esta red, ha adoptado el MEC promoviendo en sus estudiantes el desarrollo de seis competencias generales: (1) pensamiento innovador, (2) ciudadanía, (3) pensamiento crítico, (4) comunicación escrita, (5) comunicación oral, (6) manejo de la información y (7) razonamiento cuantitativo ([https://sica.upc.edu.pe/files/MODELO%20EDUCATIVO%20UPC.pdf](https://sica.upc.edu.pe/sites/sica.upc.edu.pe/files/MODELO%20EDUCATIVO%20UPC.pdf)).

Así mismo, cada carrera o facultad dentro de la universidad promueve el desarrollo de competencias específicas asociadas a cada una de ellas. En el caso de la Facultad de Comunicaciones, durante la realización de esta investigación, esta cuenta con cinco carreras: (1) Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos, (2) Comunicación e Imagen Empresarial, (3) Comunicación y Marketing, (4) Comunicación y Periodismo, (5) Comunicación y Publicidad (<https://pregrado.upc.edu.pe/facultad-de-comunicaciones/>). Cada una de estas carreras consta con entre cinco y seis competencias específicas, de las cuales tres son comunes a todas ellas: (1) análisis e interpretación de la realidad, (2) gestión de recursos, y (3) gobierno de la comunicación. Las restantes son competencias específicas distintas en cada carrera como, por ejemplo, estrategia comunicacional en la Carrera de Comunicación e Imagen Empresarial, o creatividad en la Carrera de Comunicación y Publicidad. A la fecha, ninguna carrera tiene la competencia específica de inteligencia emocional. Por otro lado, en la malla curricular de cada carrera se detalla, junto con los cursos y créditos por cada curso, el nivel de logro esperado en cada una de las competencias, tanto generales como específicas, por cada uno de los diez semestres de estudios. Así, por ejemplo, son tres niveles de logro (1 = inicial, 2 = intermedio, 3 = final) y al finalizar el tercer semestre de estudios se espera que los estudiantes hayan logrado superar el nivel mínimo (logro inicial) en la mayoría de estas competencias.

Como se mencionó anteriormente, la continua innovación promovida por tecnologías disruptivas como la robótica, aceleran la necesidad de revisar las competencias necesarias por los nuevos profesionales para que puedan insertarse satisfactoriamente en el mercado laboral. Consecuentemente, la presente investigación plantea explorar los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de comunicación con el fin de evaluar la incorporación de esta competencia dentro del modelo educativo. Para ello, el objetivo de este estudio es comparar los niveles de inteligencia emocional de un grupo de estudiantes de ciencias de la comunicación, en base al nivel de logro esperado de competencias.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 313 participantes ($M = 20.20$ años, $D.E. = 2.41$; 61% mujeres), estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en Lima (Perú). La mayoría de los participantes estudiaba la carrera de Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos ($n = 98$, 31.3% del total), seguido por Comunicación y Publicidad ($n = 72$, 22.7% del total), Comunicación y Marketing ($n = 59$, 18.8% del total), Comunicación y Periodismo ($n = 48$, 15.3% del total), y Comunicación e Imagen Empresarial ($n = 36$, 11.5% del total). Todas las carreras tienen cinco años de estudios (10 semestres académicos) y la muestra incluyó participantes de todos los niveles de estudio, es decir, del primer semestre al décimo semestre (primer semestre: 12 participantes, segundo: 128, tercero: 135, cuarto: 168, quinto: 20, sexto: 78, séptimo: 56, octavo: 120, noveno: 72, décimo: 72).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Este instrumento se diseñó para recoger los datos de edad, sexo, carrera de estudios, semestre académico de estudios y promedio de notas, utilizando la pregunta: “*¿Cuál es tu promedio ponderado actual? (por favor incluye los decimales, por ejemplo: 16.50)*”.

Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong & Law, 2002). Se utilizó el WLEIS, un instrumento diseñado para evaluar la inteligencia emocional y particularmente apropiado para la investigación en el ámbito laboral. Para este estudio se utilizó la versión adaptada y validada en el Perú por Merino, Lunahuaná & Kumar (2016) creada para el contexto laboral y que evalúa valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones en otros, regulación de las propias emociones y uso de la emoción para facilitar el desempeño. Hay poca evidencia psicométrica sobre el Wong-Law Emotional Intelligence Scale en habla hispana, lo que posiblemente conduce a que sea también poco utilizado en la investigación y práctica profesional. El objetivo del presente estudio es presentar los primeros

resultados de la validez de la estructura interna del WLEIS en adultos peruanos. Fueron 120 participantes (72 mujeres). El WLEIS consta de 16 ítems que representan las cuatro dimensiones latentes del constructo inteligencia emocional, halladas por los autores: (a) valoración y expresión de las emociones propias (4 ítems, e.g.: "Comprendo bien mis propios sentimientos"), (b) valoración y reconocimiento de las emociones de otros (4 ítems, e.g.: "Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás"), (c) regulación emocional (4 ítems, e.g.: "Controlo bastante bien mis propias emociones"), y (d) uso de las emociones (4 ítems, e.g.: "Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos"). El formato de respuesta es de tipo Likert de cinco opciones con puntaje de 1 ("Completamente en desacuerdo") hasta 5 ("Completamente de acuerdo"). En los tres estudios realizados por los autores originales, se pudo observar que el WLEIS posee validez y confiabilidad (Wong & Law, 2002). En primer lugar, los resultados del análisis factorial apoyan la solución de cuatro factores (varianza explicada entre 9.1% y 31.3%), encontrándose además índices de confiabilidad alfa de Cronbach por encima de 0.80 para cada factor (rango de .82 a .90). Así mismo, los autores reportan índices de validez convergente, discriminante e incremental (Wong & Law, 2002).

El estudio de validación del WLEIS en el Perú confirma el modelo de cuatro factores en una muestra heterogénea de adultos ($N = 120$; $M = 26.62$ años de edad, $DE = 8.52$; 60 % mujeres; 80.9 % con estudios universitarios completos) (Merino et al., 2016) creada para el contexto laboral y que evalúa valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones en otros, regulación de las propias emociones y uso de la emoción para facilitar el desempeño. Hay poca evidencia psicométrica sobre el Wong-Law Emotional Intelligence Scale en habla hispana, lo que posiblemente conduce a que sea también poco utilizado en la investigación y práctica profesional.

El objetivo del presente estudio es presentar los primeros resultados de la validez de la estructura interna del WLEIS en adultos peruanos. Con relación a la confiabilidad, se reportan coeficientes alfa de Cronbach entre .85 y .91 (Merino et al., 2016) creada para el contexto laboral y que evalúa valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones en otros, regulación de las propias emociones y uso de la emoción para facilitar el desempeño. Hay poca evidencia psicométrica sobre el Wong-Law Emotional Intelligence Scale en habla hispana, lo que posiblemente conduce a que sea también poco utilizado en la investigación y práctica profesional. El objetivo del presente estudio es presentar los primeros resultados de la validez de la estructura interna del WLEIS en adultos peruanos. Fueron 120 participantes (72 mujeres).

Nivel de Logro de Competencias. Para poder comparar a los participantes de acuerdo con el nivel de logro de competencias, se generó una variable binaria. Por un lado, se agrupó a los de (1) *Logro Inicial* es decir participantes de los primeros tres semestres de estudio ($n = 143$, 45.7 % del total) y de los cuales el 59.4 % ($n = 85$) eran mujeres. Por otro lado, los de (2) *Logro Superior*,

que agrupaba a los participantes de los semestres cuatro al décimo ($n = 170$, 54.3 % del total) y de los cuales el 62.4 % ($n = 106$) eran mujeres.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó a través de un sondeo electrónico anónimo y confidencial. El sondeo fue elaborado en Qualtrics, una plataforma digital creada para diseñar, procesar y analizar encuestas en línea (www.qualtrics.com). Antes de responder los cuestionarios, los participantes dentro del mismo formulario respondieron a un consentimiento informado para garantizar su participación voluntaria y que fue condicional para continuar con la encuesta. El tiempo aproximado de llenado fue de 10 minutos y las instrucciones enfatizaron el anonimato y la necesidad de honestidad para las respuestas al cuestionario.

Los análisis de datos se realizaron con el software IBM SPSS Statistics versión 24. Se calcularon los estadísticos descriptivos, incluyendo medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar) para las variables de estudio. Posteriormente, se calcularon las correlaciones tomando en consideración su dirección (positiva o negativa), significancia estadística ($p < .05$) y magnitud. Para este último caso se utilizó el criterio de interpretación propuesto por Cohen (1988): bajo ($r = .10 - .29$), medio ($r = .30 - .49$), grande ($r = .50$ o más). Finalmente, se realizaron análisis comparativos con la prueba estadística t de Student para grupos independientes, calculando la magnitud de la diferencia con la d de Cohen e interpretando esta magnitud con los criterios de Cohen (1988): bajo ($r = .20 - .49$), medio ($r = .50 - .79$), grande ($r = .80$ o más).

RESULTADOS

En primer lugar, se encontró que la distribución de los datos era normal, por lo que se utilizó estadísticos paramétricos. Se prosiguió con el análisis descriptivo y correlacional con todos los datos, agrupados de acuerdo con el nivel de logro de competencias (Tabla 1).

Nota. Las correlaciones por encima de la diagonal corresponden a la categoría Logro Inicial (participantes de los primeros tres semestres de estudio), las de abajo corresponden a Logro Superior (participantes del cuarto al último semestre de estudio). WLEIS: *Wong-Law Emotional Intelligence Scale*; SEA: Autoevaluación emocional; OEA: Evaluación emocional de los demás; UOE: Uso de emociones; ROE: Regulación de emociones.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Como puede observarse en la Tabla 1, la edad correlacionó positiva y significativamente con la autoevaluación emocional en el grupo de logro inicial y de manera negativa y significativa con la evaluación emocional en el grupo de logro superior. Sin embargo, en ambos grupos esta correlación fue bastante baja (.18, Cohen, 1988). Por otro lado, el promedio de notas no estuvo

correlacionado con ninguna variable en el estudio, a excepción de una correlación positiva y significativa, aunque marginalmente baja, con la evaluación emocional de los demás y únicamente en el grupo de logro inicial.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos, comparativas y correlaciones, por nivel de logro de competencias (muestra total).

Variables	Logro Inicial (n = 143)	Logro Superior (n = 170)	1	2	3	4	5	6	7
	M(DE)	M(DE)							
1. Edad	19.00 (1.88)	21.22 (2.34)	-	-.13	.18*	-.05	.16	.15	.16
2. Promedio de notas	15.20 (1.45)	15.72 (1.37)	.05	-	.01	.22**	.10	-.08	.07
3. WLEIS-SEA	15.03 (3.20)	14.66 (3.37)	-.14	-.09	-	.27**	.48**	.57**	.84**
4. WLEIS-OEA	16.06 (2.45)	15.34 (3.26)	-.18*	.04	.55**	-	.24**	.06	.50**
5. WLEIS-UOE	15.71 (2.72)	14.46 (3.13)	-.15	.01	.67**	.59**	-	.40**	.74**
6. WLEIS-ROE	14.35 (3.05)	13.52 (3.46)	.03	-.05	.59**	.41**	.50**	-	.74**
7. WLEIS Total	61.15 (8.20)	57.99 (10.77)	-.13	-.03	.87**	.78**	.84**	.78**	-

*Nota. Las correlaciones por encima de la diagonal corresponden a la categoría Logro Inicial (participantes de los primeros tres semestres de estudio), las de abajo corresponden a Logro Superior (participantes del cuarto al último semestre de estudio). WLEIS: Wong-Law Emotional Intelligence Scale; SEA: Autoevaluación emocional; OEA: Evaluación emocional de los demás; UOE: Uso de emociones; ROE: Regulación de emociones. * p < .05; ** p < .01.*

A continuación, se realizó un análisis comparativo por sexo en las variables de inteligencia emocional para examinar si existían diferencias significativas. Los resultados de los análisis evidenciaron diferencias significativas en autoevaluación emocional: $t(313) = -2.55$, $LI = -1.71$, $LS = -0.22$, $p = .011$ (tamaño del efecto bajo: d de Cohen = 0.29; Cohen, 1988), puntuando más los hombres ($M = 15.42$, $DE = 3.01$) que las mujeres ($M = 14.46$, $DE = 3.41$); así como en regulación de emociones $t(313) = -2.81$, $LI = -1.81$, $LS = -0.32$, $p = .005$ (tamaño del efecto bajo: d de Cohen = 0.32; Cohen, 1988), observándose niveles más altos en hombres ($M = 14.55$, $DE = 3.06$) que en mujeres ($M = 13.49$, $DE = 3.39$). Con base en estos resultados iniciales, los análisis ulteriores se hicieron separadamente para hombres y mujeres. Para estas comparaciones se utilizó la prueba t de Student en lugar de un ANCOVA, ya que no resultaba apropiado ajustar los análisis por edad debido a que, como era de esperarse, hubo diferencias significativas de edad entre los grupos inicial y superior (véase: Field, 2013, p. 484). Tampoco resultaba apropiado ajustar estos análisis

por promedio de notas porque esta variable no evidencia guardar relación con la inteligencia emocional en esta muestra (véase: Pallant, 2011, p. 298).

En la Tabla 2 y Tabla 3 se presentan los promedios de edad, de nota, de puntajes en inteligencia emocional (primeras dos columnas), las correlaciones entre las variables de estudio (últimas siete columnas) y las comparativas (prueba *t* de *Student*), para el grupo de hombres y mujeres, respectivamente.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos, comparativas y correlaciones, por nivel de logro de competencias (hombres).

Variables	Logro Inicial (n = 58)	Logro Superior (n = 64)	95 % CI									
	M(DE)	M(DE)	t(120)	LI	LS	1	2	3	4	5	6	7
1. Edad	19.09 (1.98)	21.47 (2.15)	-6.35**	-3.13	-1.64	-	.06	.20	.15	.35**	.08	.28*
2. Promedio de notas	14.70 (1.33)	15.38 (1.34)	-2.80**	-1.16	-0.20	.29*	-	.33*	.30*	.15	.15	.35**
3. WLEIS-SEA	15.19 (3.14)	15.63 (2.90)	-0.80	-1.52	0.65	.11	-.05	-	.45**	.37**	.35**	.82**
4. WLEIS-OEA	15.22 (2.75)	15.66 (3.08)	-0.81	-1.48	0.62	.17	.09	.63**	-	.25	.13	.67**
5. WLEIS-UOE	15.76 (2.45)	14.89 (3.02)	1.73	-0.12	1.86	-.01	-.01	.68**	.71**	-	.19	.63**
6. WLEIS-ROE	14.97 (2.75)	14.17 (3.29)	1.44	-0.30	1.89	.19	-.10	.66**	.44**	.51**	-	.61**
7. WLEIS Total	61.14 (7.63)	60.34 (10.28)	0.48	-2.48	4.07	.14	-.02	.88**	.83**	.86**	.79**	-

Nota. Las correlaciones por encima de la diagonal corresponden a la categoría Logro Inicial (participantes hombres de los primeros tres semestres de estudio), las de abajo corresponden a Logro Superior (participantes hombres del cuarto al último semestre de estudio). IC = intervalo de confianza; LI = límite inferior; LS = límite superior; WLEIS: Wong-Law Emotional Intelligence Scale; SEA: Autoevaluación emocional; OEA: Evaluación emocional de los demás; UOE: Uso de emociones; ROE: Regulación de emociones.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Como puede observarse en la Tabla 2, en el grupo de hombres de logro inicial la edad correlacionó positiva y significativamente con el uso de emociones y el puntaje total en inteligencia emocional. De manera similar, el promedio de notas correlacionó positiva y significativamente con autoevaluación emocional, evaluación emocional de los demás y el puntaje total en inteligencia emocional. Sin embargo, en el grupo de hombres de logro superior, ni la edad ni el promedio de notas correlacionó significativamente con las variables de inteligencia emocional. Así mismo, no se encontró diferencias significativas entre los grupos de hombres de logro inicial y superior en ninguna de las variables de inteligencia emocional.

Tabla 3.*Estadísticos descriptivos, comparativas y correlaciones, por nivel de logro de competencias (mujeres).*

Variables	Logro Inicial (n = 85)	Logro Superior (n = 106)	95 % CI									
	M(DE)	M(DE)	t(189)	LI	LS	1	2	3	4	5	6	7
1. Edad	18.94 (1.82)	21.07 (2.45)	-6.89**	-2.73	-1.52	-	-.25*	.16	-.24*	.04	.20	.09
2. Promedio de notas	15.54 (1.43)	15.92 (1.35)	-1.89	-0.78	0.02	-.05	-	-.16	.03	.0	-.13	-.08
3. WLEIS-SEA	14.92 (3.25)	14.08 (3.51)	1.68	-0.14	1.81	-.28**	-.04	-	.16	.54**	.70**	.86**
4. WLEIS-OEA	16.64 (2.05)	15.14 (3.36)	3.78**	0.72	2.27	-.37**	.03	.51**	-	.27*	.10	.43**
5. WLEIS-UOE	15.68 (2.91)	14.21 (3.18)	3.31**	0.59	2.35	-.23*	.06	.67**	.52**	-	.50**	.79**
6. WLEIS-ROE	13.93 (3.19)	13.13 (3.52)	1.62	-0.17	1.77	-.07	.03	.55**	.38**	.49**	-	.83**
7. WLEIS Total	61.16 (8.62)	56.57 (10.86)	3.18**	1.75	7.45	-.29**	.02	.86**	.75**	.83**	.77**	-

Nota. Las correlaciones por encima de la diagonal corresponden a la categoría Logro Inicial (participantes mujeres de los primeros tres semestres de estudio), las de abajo corresponden a Logro Superior (participantes mujeres del cuarto al último semestre de estudio). IC = intervalo de confianza; LI = límite inferior; LS = límite superior; WLEIS: Wong-Law Emotional Intelligence Scale; SEA: Autoevaluación emocional; OEA: Evaluación emocional de los demás; UOE: Uso de emociones; ROE: Regulación de emociones.

* p < .05; ** p < .01.

En el caso de las mujeres, como puede observarse en la Tabla 3, en el grupo de mujeres de logro superior, la edad correlacionó de manera negativa y significativa con la evaluación emocional de los demás. Por su parte, el promedio de notas no correlacionó con ninguna de las variables de inteligencia emocional. En el grupo de mujeres de logro superior, la edad correlacionó de manera negativa y significativa con: autoevaluación emocional, evaluación emocional de los demás, uso de emociones y el puntaje total de inteligencia emocional. Al igual que las mujeres de logro inicial, el promedio de notas no correlacionó con ninguna de las variables de inteligencia emocional. En cuanto a las comparativas entre mujeres del grupo inicial y superior, se observó diferencias significativas en evaluación emocional de los demás, uso de emociones y el puntaje total de inteligencia emocional. En estas tres variables, el grupo de mujeres de logro inicial puntuó más alto que el grupo de mujeres de logro superior.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue comparar los niveles de inteligencia emocional de un grupo de estudiantes universitarios de ciencias de la comunicación, según el nivel de logro esperado de competencias: logro inicial (primeros tres semestres académicos) y logro superior (semestres cuatro a diez). Esto, con el fin de evaluar la incorporación de esta competencia dentro del modelo educativo de la institución a la que pertenecen los participantes.

En primer lugar, los resultados preliminares evidenciaron diferencias de género en dos dimensiones de la inteligencia emocional, autoevaluación emocional y regulación de emociones, puntuando más los hombres que las mujeres. Estos resultados concuerdan parcialmente con la literatura que sugiere que hay marcadas diferencias de género en inteligencia emocional y que son evidentes incluso desde los 10 años de edad (Keefer, 2015). Así, hallazgos previos sugieren que los hombres tienden a tener mayores niveles de regulación emocional, autocontrol y tolerancia al estrés, mientras que las mujeres tienden a tener mayores niveles de atentividad emocional, expresión emocional y empatía (Keefer, 2015). Tales diferencias de género son generalmente atribuidas al desarrollo, ya que a través de diversos factores (e.g., biológicos, educación, socialización) se suelen moldear las competencias emocionales (Joseph & Newman, 2010; Keefer, 2015; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés, & Latorre, 2008).

En cuanto a las diferencias entre los grupos de estudio (logro inicial y logro superior), no se encontró diferencias en la muestra de hombres. Por el contrario, se observó que el grupo de mujeres de logro inicial puntuó más alto que el grupo de mujeres de logro superior en: evaluación emocional de los demás, uso de emociones y en el puntaje total de inteligencia emocional. Los resultados correlacionales con edad sugieren que tales resultados no serían atribuibles a la edad en el caso de los hombres, pero quizás sí en el caso de las mujeres (véase: Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012). Sin embargo, por ser este un estudio transversal, mas no longitudinal, no es posible establecerlo. En otras palabras, los resultados sugieren que los niveles de inteligencia emocional de los hombres se mantienen sin cambio a lo largo de los estudios. Por el contrario, en el caso de las mujeres el nivel general de inteligencia emocional, así como el uso de emociones y evaluación emocional, es menor en el grupo de logro superior.

Estos hallazgos tienen implicaciones notables. En primer lugar, diversos estudios evidencian que el entrenamiento en inteligencia social y emocional ayuda en incrementar la inteligencia emocional, tal como lo sugieren los resultados de intervenciones (Di Fabio & Saklofske, 2018; Schutte, Malouff, & Thorsteinsson, 2013). En tal sentido, el hecho de que en esta muestra los participantes hombres mantengan los mismos niveles de IE y en las mujeres decrezca la IE, evidencia la necesidad de incorporar esta competencia dentro del modelo educativo de la institución. Cubrir tal necesidad se justifica además por los diversos efectos positivos de la enseñanza y entrenamiento en inteligencia emocional.

Por ejemplo, estudios previos revelan que los jóvenes con mayores niveles de IE están más preparados para manejar las emociones asociadas al proceso de toma de decisiones de elección de carrera, manifestándose ello en una mayor confianza y compromiso vocacional (Di Fabio & Saklofske, 2018) y una menor probabilidad de deserción (Petrides et al., 2018). Así mismo, entrenar a los jóvenes en el desarrollo de competencias incrementa su empleabilidad, su adaptación a nuevas tecnologías y la posibilidad de tener mayores ingresos (Chacaltana, Díaz, & Rosas-Shady, 2015; Kluve et al., 2017) al mismo tiempo, continuar mejorando las condiciones de vida de su población. Presenta un análisis, basado en la experiencia internacional, en la información disponible en el país, y en estudios recientes, sobre las principales restricciones a las que se enfrenta el país en esta materia. Asimismo, propone las líneas generales de una reforma integral y progresiva del mismo con el fin de convertirlo en un sistema integral que permita a la fuerza de trabajo formarse a lo largo de sus vidas. El contexto es propicio para una reforma de este tipo. La economía del Perú ha crecido durante más de quince años y, a pesar de la reciente desaceleración económica, las previsiones de crecimiento para los siguientes años son positivas, aunque de magnitud inferior a las observadas en la década pasada (FMI, 2014). Ello resulta particularmente necesario considerando la precariedad del mercado laboral para los jóvenes tanto en el Perú como en muchos otros países (Kluve et al., 2017). Por otro lado, el entrenamiento en competencias, además de tener un efecto positivo en la vocación profesional y empleabilidad, tiene efectos positivos para el desarrollo sostenible de los individuos, la comunidad y el planeta (McGrath & Powell, 2016), tales como la promoción de la ciudadanía y la justicia social (e.g., Tavanti & Davis, 2018; Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015). Por ejemplo, el sistema educativo de Colombia ha identificado la importancia de educar en habilidades emocionales (e.g., identificar, expresar y manejar las emociones), junto con otras como las cognitivas (e.g., pensamiento crítico), para promover el comportamiento cívico (Torrente et al., 2015). A su vez, el comportamiento cívico, específicamente la llamada “ciudadanía global”, promueve el desarrollo sostenible dado que implica ser consciente, cuidar e incorporar la diversidad cultural, al mismo tiempo de promover la justicia social y la sostenibilidad con sentido de responsabilidad (Tavanti & Davis, 2018).

Finalmente, es importante resaltar que en el grupo de mujeres evaluadas hubo mayores niveles de IE al inicio de los estudios, y menores niveles al final. Si bien este es un estudio transversal y no longitudinal, es necesario resaltar la necesidad de incrementar la IE de los estudiantes hasta que alcancen niveles altos de IE. Nótese, por ejemplo, que los profesionales de ciencias de la comunicación con dificultades en expresar sus emociones podrían tener más dificultades en su desempeño laboral, ya que la comunicación es la competencia esencial de su profesión y se esperaría que la dominen. Así mismo, desde la perspectiva de género, las mujeres profesionales de ciencias de la comunicación con menores niveles de IE podrían enfrentarse a

mayores dificultades laborales, considerando la discriminación e inequidad de género existente en el mercado laboral peruano.

Limitaciones

Ahora, si bien el presente estudio es el primero en evaluar y comparar la inteligencia emocional dentro del marco de educación por competencias, no está exento de limitaciones. Como se mencionó, el presente fue un estudio transversal y no longitudinal. Por tal motivo, se recomienda la realización de estudios longitudinales que exploren en estudiantes de comunicación peruanos el desarrollo de la inteligencia emocional, dentro del modelo de educación por competencias. Por otro lado, el presente estudio utilizó una muestra de estudiantes de ciencias de la comunicación y algunos estudios sugieren que la inteligencia emocional varía entre estudiantes de diferentes profesiones (Petrides et al., 2018). Consecuentemente, la generalización de estos resultados debe hacerse con cautela y se recomienda que futuros estudios evalúen el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de otras profesiones.

REFERENCIAS

- Bakhshi, H., Downing, J. M., Osborne, M. A., & Schneider, P. (2017). *The future of skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- Balliester, T., & Elsheikhi, A. (2018). *The future of work: A literature review*. Geneva, Switzerland. Recuperado de <http://www.webcitation.org/73eqxprOa>
- Chacaltana, J., Díaz, J. J., & Rosas-Shady, D. (2015). *Hacia un sistema de formación continua de la fuerza laboral en el Perú*. Lima: Banco Interamericano de Desarrollo & Organización Internacional del Trabajo.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deloitte. (2016). *Talent for survival: Essential skills for humans working in the machine age*. London. Recuperado de <http://www.webcitation.org/73er9TX5D>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and youth career readiness. In K. V Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 353–375). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77–89.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new directions. In K. V Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education* (pp. 23–47). New York, NY: Springer.

- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrated review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. doi: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Institute for the Future. (2016). *Future skills: Update and literature review*. Palo Alto, CA. Recuperado de <http://www.webcitation.org/73erGduzN>
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0017286>
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298–342. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0037681>
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1, SI), 3–23. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0734282914550381>
- Kluve, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Rother, F., Stöterau, J., ... Witte, M. (2017). Interventions to improve the labour market outcomes of youth: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 12, 1–288. doi: <http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.12>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 03-34). New York, NY: Basic Books.
- McGrath, S., & Powell, L. (2016). Skills for sustainable development: Transforming vocational education and training beyond 2015. *International Journal of Educational Development*, 50, 12–19. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.006>
- Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Kumar Pradhan, R. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): Estudio preliminar en adultos. *Liberabit*, 22(1), 103–110.
- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5–11. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/cbe2.1004>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M.-J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. In K. V Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education* (pp. 49–81). New York, NY: Springer.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl 1 M2), 21–40. doi: <http://dx.doi.org/10.2174/1745017901511010021>
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455–474.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56–72.
- Tavanti, M., & Davis, E. B. (2018). Integrating sustainability mindset and impact competencies in management education: Directions, models, and strategies. In A. Stachowicz-Stanusch & W. Amann (Eds.), *Fostering sustainability by*

- management education. (pp. 223–241). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International perspectives on social and emotional learning (SEL). In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp. 566–587). New York, NY: Guilford Press.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: Background and origins. In J. Burke (Ed.), *Competency based education and training* (pp. 9–22). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva, Switzerland. Recuperado de <http://www.webcitation.org/73erRUenb>