

Modelo predictivo de la autoeficacia creativa a partir de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú

Predictive model of creativity based on emotional intelligence and collaborative learning in university students of Arequipa, Peru

  Joel Elvys Alanya-Beltran¹

  Jeidy Gisell Panduro-Ramirez²

  Tania Quiroz-Quesada³

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

² Universidad Autónoma del Perú, Perú

  Consuelo Del Pilar Clemente-Castillo³

  Jesús Yolanda Mori-Holguín³

  Gina Mori-Rojas⁴

³ Investigador independiente

⁴ Universidad Tecnológica del Perú, Perú

Fecha de recepción: 16.01.2026

Fecha de aprobación: 06.05.2026

Fecha de publicación: 20.07.2026

Cómo citar: Alanya-Beltran, J., Panduro-Ramirez, J., Quiroz-Quesada, T., Clemente-Castillo, C., Mori-Holguín, J & Mori-Rojas, G. (2026). Modelo predictivo de la autoeficacia creativa a partir de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Psiquemag* 15 (1), 36-47. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v15i1.4296>

Autor de correspondencia: Jeidy Gisell Panduro-Ramirez

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo sobre la autoeficacia creativa en estudiantes universitarios de una universidad privada de Arequipa, Perú. La muestra estuvo conformada por 273 estudiantes de pregrado de una universidad privada de Arequipa, con edades entre 18 y 25 años. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y de alcance explicativo. Se utilizaron la escala WLEIS-S para inteligencia emocional, la Cooperative Learning Scale (CLS) para aprendizaje colaborativo y la Creative Self-Efficacy Scale para la autoeficacia creativa. El análisis estadístico se realizó mediante SPSS versión 26, aplicando estadísticos descriptivos, prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y regresión logística, considerando un nivel de significancia de .05. Los resultados evidencian que la inteligencia emocional explica la autoeficacia creativa global con valores de R² de .318 (Cox y Snell) y .438 (Nagelkerke), mientras que el aprendizaje colaborativo alcanza .292 y .404; sin embargo, al combinar ambas (IE + AC) se incrementa la explicación a .372 y .521. En la generación de ideas, la inteligencia emocional presenta .241 y .332, el aprendizaje colaborativo .218 y .304, y juntos .289 y .401. Para el desempeño creativo, la inteligencia emocional alcanza .265 y .364, el aprendizaje colaborativo .246 y .343, y el modelo combinado .316 y .447. Finalmente, en la autoevaluación, la inteligencia emocional explica .229 y .318, el aprendizaje colaborativo .207 y .292, y la combinación de ambas .278 y .389, confirmando que el modelo conjunto ofrece mayor poder explicativo en todas las dimensiones.

Palabras clave: Inteligencia emocional, aprendizaje, universidad.

Abstract

The present study aimed to determine the predictive capacity of emotional intelligence and collaborative learning about creative self-efficacy in university students of a private university in Arequipa, Peru. The sample consisted of 273 undergraduate students from a private university in Arequipa, aged between 18 and 25 years. The research was of quantitative approach, non-experimental, cross-sectional design and explanatory scope. The WLEIS-S scale for emotional intelligence, the Cooperative Learning Scale (CLS) for collaborative learning and the Creative Self-Efficacy Scale for creative self-efficacy were used. The statistical analysis was performed using SPSS version 26, applying descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov normality test and logistic regression, considering a significance level of .05. The results show that emotional intelligence explains global creative self-efficacy with R² values of .318 (Cox and Snell) and .438 (Nagelkerke), while collaborative learning reaches .292 and .404; however, combining both (IE + AC) increases the explanation to .372 and .521. In the generation of ideas, emotional intelligence presents .241 and .332, collaborative learning .218 and .304, and together .289 and .401. For creative performance, emotional intelligence reaches .265 and .364, collaborative learning .246 and .343, and the combined model .316 and .447. Finally, in self-assessment, emotional intelligence explains .229 and .318, collaborative learning .207 and .292, and the combination of the two .278 and .389, confirming that the joint model offers greater explanatory power in all dimensions.

Keywords: Emotional intelligence, learning, university.

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada



INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación superior atraviesa un proceso de transformación digital acelerado que ha consolidado modalidades virtuales e híbridas como escenarios permanentes de formación académica. Este cambio no solo ha modificado las dinámicas pedagógicas, sino también las formas de interacción, regulación emocional y producción creativa de los estudiantes. En este contexto, la inteligencia emocional se ha posicionado como una competencia clave para afrontar los desafíos socioemocionales derivados de la virtualidad, tales como el aislamiento, la sobrecarga académica y la gestión autónoma del aprendizaje (Mayer et al., 2016). Asimismo, estudios recientes indican que los estudiantes universitarios en entornos digitales reportan mayores niveles de estrés académico y demandas emocionales, lo cual impacta en su desempeño y bienestar (Aristovnik et al., 2020).

De igual manera, el aprendizaje colaborativo ha adquirido especial relevancia en los entornos virtuales e híbridos, debido a que promueve la construcción conjunta del conocimiento y fortalece habilidades interpersonales. La evidencia internacional señala que las estrategias colaborativas mediadas por tecnología favorecen la motivación, el compromiso académico y la autorregulación del aprendizaje (Dillenbourg, 1999; Hernández-Sellés et al., 2019). No obstante, su efectividad depende en gran medida de las competencias socioemocionales de los participantes, especialmente de su capacidad para reconocer, comprender y regular emociones durante la interacción grupal.

Por otro lado, la autoeficacia creativa constituye una de las competencias más demandadas en la educación superior contemporánea, al estar vinculada con la innovación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. De acuerdo con Runco y Acar (2012), la autoeficacia creativa implica la generación de ideas originales y útiles dentro de un contexto determinado. En entornos virtuales, la autoeficacia creativa puede potenciarse mediante metodologías activas y colaborativas; sin embargo, también puede verse limitada por barreras emocionales y comunicativas si no se gestionan adecuadamente (Henriksen et al., 2020).

En el contexto latinoamericano, investigaciones recientes han evidenciado que las competencias

emocionales se asocian positivamente con el trabajo colaborativo y la producción creativa en estudiantes universitarios, especialmente en modalidades virtuales implementadas tras la pandemia (Extremera et al., 2018).

A pesar de los avances teóricos y empíricos reportados en la literatura, se evidencia una limitación importante en la integración de las variables inteligencia emocional, aprendizaje colaborativo y la autoeficacia creativa dentro de un mismo modelo explicativo. La mayoría de los estudios revisados abordan estas variables de manera aislada o mediante enfoques correlacionales, lo que dificulta comprender su interacción conjunta en contextos educativos contemporáneos, especialmente en entornos virtuales e híbridos donde convergen demandas cognitivas, sociales y emocionales de forma simultánea.

En este sentido, aunque se reconoce que la inteligencia emocional favorece la regulación de las emociones y que el aprendizaje colaborativo promueve la construcción social del conocimiento, aún no se ha profundizado suficientemente en cómo ambas variables pueden actuar de manera conjunta como factores predictivos de la autoeficacia creativa. Esta falta de modelos integrados limita la comprensión del fenómeno educativo actual, ya que la autoeficacia creativa no depende únicamente de procesos cognitivos, sino también de la calidad de las interacciones sociales y de la gestión emocional en entornos digitales.

En síntesis, la consolidación de entornos universitarios virtuales e híbridos exige comprender la interacción entre variables socioemocionales y pedagógicas que inciden en el aprendizaje. La inteligencia emocional puede actuar como un factor facilitador del aprendizaje colaborativo, el cual, a su vez, podría potenciar la autoeficacia creativa. No obstante, aún existe limitada evidencia empírica que analice de manera conjunta estas tres variables en el contexto universitario contemporáneo. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo determinar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo sobre la creatividad en estudiantes universitarios de una universidad privada de Arequipa, Perú. Asimismo, se plantearon las hipótesis:

1) H1: La inteligencia emocional predice positivamente la autoeficacia creativa.

- 2) H2: El aprendizaje colaborativo predice positivamente la autoeficacia creativa.
- 3) H3: El modelo combinado mejora la capacidad explicativa frente a los modelos individuales.

MARCO TEÓRICO

Marco teórico

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se define como la capacidad de percibir, comprender, regular y utilizar eficazmente las propias emociones y las de los demás para enfrentar desafíos académicos y sociales dentro de contextos educativos. Esta competencia favorece la adaptación, la comunicación interpersonal y el bienestar estudiantil en entornos universitarios (Silva, 2025).

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología pedagógica activa en la cual los estudiantes trabajan juntos en actividades grupales hacia objetivos comunes, comparten responsabilidades y se apoyan mutuamente, fortaleciendo habilidades sociales, cognitivas y comunicativas en el proceso de construcción conjunta del conocimiento (Álvarez et al., 2026).

Autoeficacia creativa

La autoeficacia creativa en educación superior es la capacidad de generar ideas, soluciones o productos novedosos y útiles que responden a problemas académicos o sociales, integrando pensamiento divergente, imaginación y razonamiento crítico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Flores y Rodríguez, 2025).

Estado del arte

Tabla 1

Estado de la cuestión

Nº	Autor(es) / Año	País	Objetivo	Metodología	Principales hallazgos
1	Mayer, Caruso & Salovey (2016)	EE. UU.	Actualizar el modelo de habilidad de la inteligencia emocional	Revisión teórica	La IE es una habilidad cognitiva medible que influye en desempeño académico y social
2	Extremera et al. (2018)	España	Analizar IE y bienestar académico	Cuantitativo correlacional	La IE predice mayor compromiso y mejor ajuste académico
3	Aristovnik et al. (2020)	Bulgaria	Examinar impacto de virtualidad en universitarios	Encuesta global (30 países)	Estrés y demandas emocionales aumentaron en modalidad virtual
4	Hernández-Sellés et al. (2019)	España	Analizar interacción y apoyo emocional en aprendizaje colaborativo online	Cuantitativo	El apoyo emocional mejora resultados colaborativos
5	Henriksen et al. (2020)	EE. UU.	Explorar creatividad y pensamiento en educación digital	Revisión conceptual	Creatividad se potencia mediante metodologías activas y colaborativas
6	Beghetto (2023)	EE. UU.	Analizar creatividad en entornos educativos	Teórico-empírico	La creatividad depende del clima socioemocional del aula
7	OECD (2023)	Filipinas	Analizar competencias socioemocionales en educación superior	Informe internacional	IE y colaboración predicen innovación y creatividad académica

MÉTODO

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a la medición objetiva de las variables inteligencia emocional, aprendizaje colaborativo y la autoeficacia creativa, así como al análisis de sus relaciones mediante técnicas estadísticas inferenciales (Sánchez & Murillo, 2022). Asimismo, la investigación es de tipo aplicada (Castro et al., 2023), debido a que busca generar evidencia empírica que contribuya a la comprensión de factores que inciden en el desarrollo de la creatividad en contextos educativos contemporáneos.

En cuanto al diseño metodológico, corresponde a un estudio no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas en su contexto natural (Vega & Barrantes, 2022). Además, presenta un corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, permitiendo analizar el comportamiento de las variables en un contexto específico.

Respecto al nivel y alcance de la investigación, el estudio se ubica en un nivel explicativo-predictivo, puesto que no solo busca identificar la relación entre las variables, sino también determinar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo sobre la autoeficacia creativa en estudiantes universitarios (Herrero-Corona, 2021). En este sentido, se emplearon modelos de regresión como técnica estadística principal, lo que permitió estimar el grado en que las variables independientes explican la variabilidad de la variable dependiente.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 273 estudiantes universitarios de pregrado, matriculados en programas académicos bajo modalidad virtual e híbrida, pertenecientes a una universidad privada de Arequipa, Perú. Los participantes presentaron edades comprendidas entre 18 y 25 años, y cursaban entre el primer y décimo ciclo académico al momento de la aplicación de los instrumentos. El proceso de selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad de los participantes y su disponibilidad para responder el cuestionario en formato digital.

Para el tamaño muestral se realizó una estimación de poder estadístico a priori mediante el software GPower 3.1, considerando un nivel de significancia de $\alpha = .05$, una potencia estadística $(1-\beta) = .80$ y un tamaño de efecto medio ($f^2 = .15$), recomendado para estudios en ciencias sociales. Los resultados indicaron un tamaño mínimo requerido de $N = 107$ participantes para modelos de regresión con dos predictores. En este sentido, la muestra obtenida ($N = 273$) supera ampliamente el tamaño mínimo requerido, garantizando suficiente poder estadístico para detectar efectos significativos y estimar modelos predictivos con adecuada precisión. La muestra respondió a los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en programas de pregrado bajo modalidad virtual o híbrida durante el segundo semestre académico del año 2025.
- Tener 18 años o más al momento de la participación.
- Aceptar voluntariamente su participación mediante consentimiento informado digital.
- Contar con acceso a dispositivos tecnológicos e internet para completar el cuestionario en línea.
- Haber participado activamente en actividades académicas virtuales o colaborativas durante el periodo de estudio.

Criterios de exclusión

- No otorgar el consentimiento informado para participar en la investigación.
- Presentar cuestionarios incompletos o con omisión de ítems clave.
- Evidenciar patrones de respuesta inconsistentes, aleatorios o sesgados según los indicadores de control de calidad de los instrumentos.
- No cumplir con el rango etario establecido o no pertenecer a la modalidad de estudio definida.

Instrumentos

Escala de inteligencia emocional de Wong y Law (WLEIS-S)

Para medir la inteligencia emocional se utilizó la Wong and Law Emotional Intelligence Scale en su versión abreviada (WLEIS-S), instrumento diseñado por Wong y Law (2002) y posteriormente

adaptado al español por Moreyra y Lincol (2023). Esta escala de autorreporte está conformada por 16 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: valoración de las propias emociones, percepción de las emociones de los demás, uso funcional de las emociones y regulación emocional, correspondientes a cuatro reactivos cada una. Las respuestas se consignan en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila entre totalmente en desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (7). En cuanto a sus propiedades psicométricas, la versión adaptada de Moreyra & Lincol (2023), mostró adecuados índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio ($\chi^2 = 610.303$; NNFI = .947; CFI = .954; RMSEA = .068), así como altos niveles de consistencia interna, evidenciados mediante coeficientes alfa de Cronbach ($\alpha = .91$) y omega ($\omega = .94$), lo que respalda su validez y confiabilidad en población universitaria.

Escala de Aprendizaje Colaborativo (CLS)

Es un instrumento de autorreporte diseñado para medir la percepción de los estudiantes sobre sus experiencias de trabajo colaborativo en contextos académicos. Esta escala está compuesta por 15 ítems agrupados en cinco factores que reflejan elementos esenciales del aprendizaje colaborativo: interdependencia positiva, habilidades interpersonales, interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal, evaluación del grupo y roles dentro del grupo. Los participantes responden cada ítem en una escala tipo Likert que va desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. En estudios de validación con estudiantes universitarios establecido por Atxurra et al. (2015), el instrumento mostró un buen ajuste del modelo y robustas evidencias de validez y confiabilidad (SRMR=0.08, SD=0.45, AVE=0.50, CR=0.70) y Alfa de Cronbach de 0.810, lo que respalda su uso para evaluar cómo los estudiantes perciben y participan en procesos de colaboración dentro de sus cursos (Santos et al., 2024).

Creative Self-Efficacy Scale for Undergraduates

Desarrollada y validada por Abulela (2024), diseñada específicamente para estudiantes de educación superior. Este instrumento de autorreporte evalúa la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para generar ideas originales, proponer soluciones innovadoras y desenvolverse creativamente en tareas académicas. La escala está conformada por un conjunto de ítems organizados en una estructura multidimensional, evaluados mediante

una escala tipo Likert de cinco puntos, que oscila entre totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo. En el estudio de validación, se realizó un análisis factorial confirmatorio categórico y un análisis basado en la teoría de respuesta al ítem multidimensional, evidenciando un adecuado ajuste del modelo y sólidos indicadores de validez estructural, se observó por medio de juicio de 10 expertos una validación $O=0.88$ y 0.81 , $X^2=5.98$. CFI=0.99, SRMR=0.06, AIC=178. Asimismo, se reportaron coeficientes de consistencia interna satisfactorios, lo que respalda su confiabilidad para evaluar la autoeficacia creativa en población universitaria, particularmente en contextos educativos contemporáneos.

Procedimiento

En el desarrollo del presente estudio, inicialmente se gestionó la autorización institucional ante las autoridades académicas de la universidad mediante una carta formal de presentación del proyecto. Asimismo, se contó con la evaluación y aprobación del Comité de Ética correspondiente, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de investigación. Posteriormente, se invitó a los estudiantes universitarios que cursaban bajo modalidad virtual e híbrida a participar de manera voluntaria y anónima a través de un formulario digital (Google Forms). En dicho instrumento se incluyó el consentimiento informado electrónico y las escalas correspondientes a inteligencia emocional, aprendizaje colaborativo y autoeficacia creativa, además de los indicadores de control de sinceridad y consistencia para asegurar la calidad de las respuestas. Finalmente, se consolidó una base de datos con la información recopilada, la cual fue procesada y analizada estadísticamente en función de los objetivos e hipótesis planteados en la investigación.

Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS versión 26. En una primera etapa, se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana, moda y desviación estándar) con la finalidad de caracterizar el comportamiento de las variables inteligencia emocional, aprendizaje colaborativo y autoeficacia creativa. Posteriormente, se evaluó la distribución de los datos mediante la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, lo que permitió determinar el uso de técnicas estadísticas inferenciales adecuadas. Asimismo, se estableció un nivel de significancia de $\alpha = .05$ y una potencia estadística de .80,

conforme a los criterios metodológicos en investigación cuantitativa (Cohen, 1992; Hernández et al., 2014).

En relación con el análisis inferencial, se aplicó un modelo de regresión logística, considerando la naturaleza de la variable dependiente (autoeficacia creativa categorizada en niveles). Previo a la estimación del modelo, se verificaron los supuestos estadísticos necesarios para su aplicación. En primer lugar, se evaluó la ausencia de multicolinealidad entre las variables predictoras mediante el análisis de los factores de inflación de la varianza (VIF), obteniéndose valores inferiores a 5, lo que indica independencia entre los predictores.

Del mismo modo, se examinó la linealidad en el logit para las variables continuas, verificando la relación lineal entre los predictores y el logaritmo de la variable dependiente. Además, se evaluó la bondad de ajuste del modelo mediante el estadístico de Hosmer–Lemeshow, el cual no

resultó significativo ($p > .05$), indicando un adecuado ajuste del modelo a los datos observados. Finalmente, se estimaron los coeficientes de regresión (B), los estadísticos Wald, los niveles de significancia ($p < .05$) y los Odds Ratio [$\text{Exp}(B)$], lo que permitió interpretar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo sobre la autoeficacia creativa. Asimismo, se reportaron los coeficientes de pseudo determinación de Cox y Snell y Nagelkerke, con el propósito de evaluar la proporción de varianza explicada por el modelo, en concordancia con los objetivos explicativo–predictivos del estudio.

La presente investigación fue desarrollada en el marco de las actividades académicas de una universidad privada. El estudio no contó con financiamiento externo; sin embargo, se respetaron los principios éticos de investigación, garantizando la participación voluntaria de los estudiantes mediante consentimiento informado.

RESULTADOS

Tabla 2
Niveles de inteligencia emocional según el género

Nivel de inteligencia emocional		Femenino	Masculino	Total
Bajo	f	28	32	60
	%	20.1%	23.9%	22.0%
Medio	f	64	58	122
	%	46.0%	43.3%	44.7%
Alto	f	47	44	91
	%	33.9%	32.8%	33.3%
Total	f	139	134	273
	%	100.0%	100.0%	100.0%

La distribución porcentual evidencia una predominancia del nivel medio de inteligencia emocional en ambos géneros (44.7% del total),

con proporciones relativamente similares entre mujeres (46.0%) y varones (43.3%).

Tabla 3*Niveles de aprendizaje colaborativo según el género*

Nivel de inteligencia emocional		Femenino	Masculino	Total
Bajo	f	25	30	55
	%	18.0%	22.4%	20.1%
Medio	f	70	63	133
	%	50.4%	47.0%	48.7%
Alto	f	44	41	85
	%	31.6%	30.6%	31.1%
Total	f	139	134	273
	%	100.0%	100.0%	100.0%

En términos descriptivos, el nivel medio de aprendizaje colaborativo concentra la mayor frecuencia en ambos grupos (48.7%), manteniéndose una distribución porcentual equilibrada entre mujeres (50.4%) y varones (47.0%).

Tabla 4*Niveles de autoeficacia creativa según el género*

Nivel de inteligencia emocional		Femenino	Masculino	Total
Bajo	f	22	28	50
	%	15.8%	20.9%	18.3%
Medio	f	68	65	133
	%	48.9%	48.5%	48.7%
Alto	f	49	41	90
	%	35.3%	30.6%	33.0%
Total	f	139	134	273
	%	100.0%	100.0%	100.0%

La variable autoeficacia creativa muestra una concentración predominante en el nivel medio (48.7%), con una distribución comparable entre mujeres (48.9%) y varones (48.5%). Aunque el porcentaje de nivel alto es ligeramente mayor en el grupo femenino (35.3% frente a 30.6%), la diferencia no representa una brecha amplia en términos descriptivos.

Tabla 5

Variables predictorias hacia la autoeficacia creativa

Dimensión predictoría	Ecuación	IC95%				
		B	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Evaluación de las propias emociones	Autoeficacia creativa	.284	14.762	1	.000	1.329
Evaluación de emociones de otros	Autoeficacia creativa	.198	9.845	1	.002	1.219
Uso de la emoción	Autoeficacia creativa	.356	21.437	1	.000	1.428
Regulación emocional	Autoeficacia creativa	.412	27.903	1	.000	1.510
Interdependencia positiva	Autoeficacia creativa	.267	12.684	1	.000	1.306
Interacción promotora	Autoeficacia creativa	.315	16.552	1	.000	1.370
Responsabilidad individual	Autoeficacia creativa	.174	6.917	1	.009	1.190
Habilidades interpersonales	Autoeficacia creativa	.229	10.103	1	.001	1.258
Procesamiento grupal	Autoeficacia creativa	.148	4.782	1	.029	1.160

Los resultados muestran que todas las dimensiones de inteligencia emocional presentan coeficientes positivos y estadísticamente significativos ($p < .05$), siendo la regulación emocional el predictor con mayor peso explicativo ($OR = 1.510$), lo que indica que un

incremento en esta dimensión aumenta en 51% la probabilidad de presentar altos niveles de autoeficacia creativa. Asimismo, las dimensiones del aprendizaje colaborativo también evidencian efectos positivos significativos, destacando la interacción promotora ($OR = 1.370$).

Tabla 6

Resumen del modelo de la influencia de las variables predictivas sobre la variable criterio

Variable criterio (autoeficacia creativa)	Variable predictiva	Cox y Snell	Nagelkerke
Autoeficacia creativa global	Inteligencia emocional	.318	.438
	Aprendizaje colaborativo	.292	.404
	IE + AC	.372	.521
Creencia sobre la generación de ideas	Inteligencia emocional	.241	.332
	Aprendizaje colaborativo	.218	.304
	IE + AC	.289	.401
Creencia sobre el desempeño creativo	Inteligencia emocional	.265	.364
	Aprendizaje colaborativo	.246	.343
	IE + AC	.316	.447
Creencia sobre la autoevaluación	Inteligencia emocional	.229	.318
	Aprendizaje colaborativo	.207	.292
	IE + AC	.278	.389

En términos de pseudo R^2 , se muestra que tanto la inteligencia emocional como el aprendizaje colaborativo presentan capacidad explicativa sobre la autoeficacia creativa; no obstante, el modelo combinado (IE + AC) incrementa de manera consistente la varianza explicada (Nagelkerke entre .389 y .521), lo que evidencia un efecto complementario de ambas predictoras.

Asimismo, la capacidad predictiva se mantiene al analizar la autoeficacia creativa por dimensiones, observándose que la influencia conjunta de IE y AC ofrece el mejor ajuste en todos los casos, lo que respalda la pertinencia de modelar la autoeficacia creativa como constructo global y también por componentes.

Tabla 7

Estimación de parámetros del modelo de incidencia de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo sobre la autoeficacia creativa

Autoeficacia creativa	Inteligencia emocional	Aprendizaje colaborativo	IE + AC (modelo combinado)
B	.428	.376	.291 / .254
Wald	26.814	19.457	14.603 / 12.884
Sig.	.000	.000	.000 / .001
Exp(B)	1.534	1.457	1.338 / 1.289
Cox y Snell	.318	.292	.372
Nagelkerke	.438	.404	.521

Los resultados indican que tanto la inteligencia emocional ($B = .428$; $p < .001$) como el aprendizaje colaborativo ($B = .376$; $p < .001$) predicen significativamente la autoeficacia creativa. El Odds Ratio evidencia que un incremento en inteligencia emocional aumenta en 53.4% la probabilidad de presentar altos niveles de autoeficacia creativa, mientras que el aprendizaje colaborativo incrementa dicha probabilidad en 45.7%. No obstante, el modelo combinado (IE + AC) presenta mayor capacidad explicativa (R^2 Nagelkerke = .521), lo que indica que ambas variables actúan de manera complementaria para explicar la autoeficacia creativa en entornos universitarios virtuales e híbridos.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio evidencian que la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo se relacionan significativamente con la autoeficacia creativa en estudiantes universitarios que participan en modalidades virtuales e híbridas. En primer lugar, el análisis descriptivo mostró que la mayoría de los

estudiantes se ubica en niveles medios de inteligencia emocional, aprendizaje colaborativo y autoeficacia creativa, con una distribución homogénea según género. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Mayer, Caruso y Salovey (2016), quienes sostienen que la inteligencia emocional constituye una habilidad cognitiva medible que influye en el desempeño académico y social, independientemente del sexo.

En cuanto a la influencia predictiva, las dimensiones de la inteligencia emocional mostraron coeficientes positivos y significativos sobre la autoeficacia creativa, destacando especialmente la regulación emocional como el predictor con mayor peso explicativo. De igual manera, se alinea con el informe de la OECD (2023), que señala que las competencias socioemocionales son determinantes en el desarrollo de capacidades innovadoras y creativas en educación superior. En este sentido, los resultados confirman que la capacidad de gestionar emociones no solo contribuye al bienestar, sino que también potencia procesos cognitivos complejos como la generación de ideas originales.

Respecto al aprendizaje colaborativo, todas sus dimensiones mostraron incidencia significativa sobre la autoeficacia creativa, especialmente la interacción promotora y la interdependencia positiva. Estos resultados son consistentes con lo reportado por Hernández-Sellés et al. (2019), quienes encontraron que el apoyo emocional y la interacción en entornos virtuales fortalecen el aprendizaje colaborativo y mejoran los resultados académicos. En consecuencia, el presente estudio reafirma que la colaboración estructurada y el trabajo en equipo en contextos mediados por tecnología constituyen factores facilitadores del pensamiento creativo.

Por otro lado, el modelo combinado de inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo presentó mayor capacidad explicativa que cada variable por separado, alcanzando un R^2 de Nagelkerke de .521 en la autoeficacia creativa. Este resultado sugiere un efecto complementario entre competencias emocionales y dinámicas colaborativas, lo cual coincide con lo señalado por Beghetto (2023), quien enfatiza que la autoeficacia creativa depende en gran medida del clima socioemocional del aula. Asimismo, Henriksen et al. (2020) sostienen que los entornos educativos que integran interacción social y regulación emocional favorecen el desarrollo del pensamiento creativo. En este sentido, los hallazgos del estudio aportan evidencia empírica que integra ambas perspectivas dentro del contexto universitario virtual e híbrido.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que la autoeficacia creativa en entornos digitales no depende únicamente de factores cognitivos individuales, sino que se construye a partir de la interacción entre habilidades emocionales y procesos colaborativos. Esto es coherente con los antecedentes internacionales consignados en la Tabla 1, donde se evidencia que la inteligencia emocional y la colaboración académica predicen innovación y desempeño creativo. En consecuencia, el presente estudio amplía la evidencia existente al analizar de manera conjunta estas tres variables en un contexto universitario peruano, aportando sustento empírico a la necesidad de fortalecer tanto las competencias socioemocionales como las metodologías colaborativas para potenciar la autoeficacia creativa en la educación superior contemporánea.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió demostrar que la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo se relacionan de manera significativa y positiva con la autoeficacia creativa en estudiantes universitarios que participan en modalidades virtuales e híbridas. Los resultados evidenciaron que ambas variables actúan como predictores relevantes de la autoeficacia creativa, siendo la regulación emocional y la interacción promotora las dimensiones con mayor peso explicativo dentro del modelo estadístico.

Asimismo, el modelo combinado mostró una mayor capacidad explicativa que cada variable por separado, lo que confirma que las competencias socioemocionales y las dinámicas colaborativas no operan de forma aislada, sino que interactúan de manera complementaria en el desarrollo del pensamiento creativo. Esto indica que los estudiantes que gestionan adecuadamente sus emociones y participan activamente en procesos colaborativos presentan mayores probabilidades de generar ideas originales y soluciones innovadoras en entornos académicos mediados por tecnología.

En consecuencia, se concluye que el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo constituyen factores clave para potenciar la autoeficacia creativa en la educación superior contemporánea. Estos hallazgos aportan evidencia empírica relevante para el diseño de propuestas pedagógicas orientadas a la formación integral del estudiante universitario en contextos virtuales e híbridos.

Agradecimientos:

Los autores hacen un agradecimiento a los participantes de este estudio.

Fuentes de financiamiento:

Autofinanciado por los autores

Conflicto de intereses:

No existen conflictos de interés de ningún tipo al desarrollar el presente artículo.

Rol de los autores:

Conceptualización: JYMH, JGPR, JEAB

Análisis formal: TQQ, CPCC, JYMH

Metodología: JYMH, JGPR, JEAB

Administración del proyecto: JGPR, JEAB

Redacción del borrador original: TQQ, GMR, CPCC

Redacción revisión y edición: JYMH, TQQ, GMR

REFERENCIAS

- Abulela, M. (2024). Development and initial validation of a creative self-efficacy scale for undergraduates: categorical confirmatory factor analysis and multidimensional item response theory. *Frontier*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1306532>
- Álvarez, E., Villanueva, M., Ayala, C. & Carpio, J. (2026). Estrategias y resultados del aprendizaje colaborativo en entornos universitarios. *Revista Tribunal, Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(14), 168-187. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.321>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Atxurra, C., Villardón, L. & Clavete, E. (2015). Design and Validation of the Cooperative Learning Application Scale (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/11917/12343>
- Beghetto, R. A. (2023). Broadening horizons of the possible in education. *Possibility Studies & Society*, 1(4), 414-426. <https://doi.org/10.1177/27538699231182014>
- Castro, J., Gómez, L. & Camargo, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140-174. <https://doi.org/10.14483/22487638.19171>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer [Una impresión de poder]. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Elsevier.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Quintana-Orts, C. (2018). How does emotional intelligence make one feel better at work? The mediational role of work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), Article 1909. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091909>
- Flores, F. & Rodríguez, A. (2025). El desarrollo de la creatividad en la educación superior y su efecto en el desempeño académico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual*, 5(1), 196-207. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.394>
- Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100689. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100689>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2019). Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support and online collaborative learning. *Computers & Education*, 138, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012>
- Herrero-Corona, L. (2021). Modelo predictivo para la selección de técnica de medición de la opinión pública. *The Anáhuac Journal*, 21(2), 50-77. https://revistas.anahuac.mx/index.php/the_anahuac_journal/article/view/1135
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

- Moreyra, M. & Lincol, O. (2023). Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS-S): propiedades psicométricas y datos normativos en población adulta peruana. *Revista de Investigación en Psicología*, 26(2), 102-125. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v26i2.24376>
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Sánchez, A. & Murillo, A. (2022). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Revista Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Santos, H., Lopes, J., Cecchini, J., Fernández, J. & Leite, A. (2024). Cooperative learning scale: validation among Portuguese and Brazilian university students. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290014>
- Silva, T. H. R. (2025). *Emotional intelligence in higher education: Humanising technology for holistic student development*. En *Humanizing technology with emotional intelligence* IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7011-7.ch007>
- Vega, L. & Barrantes, L. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 65-74. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>
- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)