



C A P Í T U L O 6

Universitarios de nuevo ingreso a Gestión Turística y sus competencias socioemocionales

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2152515106>

Juan Carlos Román Fuentes

Universidad Autónoma de Chiapas, México
<https://orcid.org/0000-0003-4007-3717>

Rebeca Román Julián

Universidad Autónoma de Chiapas, México
<https://orcid.org/0000-0001-6119-1910>

Rafael Timoteo Franco Gurría

Universidad Autónoma de Chiapas, México
<https://orcid.org/0000-0001-7330-6113>

Guiovanny Beney Zambrano Hernández

Mtro.
Universidad Autónoma de Chiapas, México
<https://orcid.org/0009-0002-2487-6448>

RESUMEN: Las competencias socioemocionales potencian la capacidad de las personas para vincularse consigo mismas y con los demás, facilitando una gestión equilibrada de las emociones y una toma de decisiones fundamentada para resolver problemas. Este trabajo busca generar indicadores a partir del diagnóstico de dichas competencias en estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Gestión Turística. Desde un enfoque cuantitativo, se aplicó un test situacional autoadministrado y se analizaron los datos mediante estadística descriptiva. Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres tienen percepciones positivas sobre sus habilidades emocionales, especialmente en regulación emocional de otros, assertividad y autorregulación. Sin embargo, las mujeres presentan mayor consistencia entre lo que creen que deberían hacer y lo que realmente hacen, destacando en la comprensión de sus propias emociones. En contraste, los hombres muestran una autopercepción

menos favorable en habilidades emocionales internas, como la comprensión de las emociones propias y ajenas. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la introspección y la autoconciencia emocional, así como de diseñar estrategias de intervención diferenciadas que atiendan de forma focalizada las áreas de oportunidad identificadas en cada grupo.

PALABRAS CLAVE: educación afectiva; competencias sociales; evaluación educativa; diferencias entre sexos.

Socio-Emotional Competencies of First-Year University Students in Tourism Management

ABSTRACT: Socio-emotional competencies enhance individuals' ability to connect with themselves and others, facilitating balanced emotional regulation and informed decision-making for problem-solving. This study aims to generate indicators based on the assessment of these competencies in first-year students enrolled in the Bachelor's Degree in Tourism Management. Using a quantitative approach, a self-administered situational test was applied, and the data were analyzed through descriptive statistics. The results show that both male and female students have positive perceptions of their emotional skills, particularly in the areas of emotional regulation of others, assertiveness, and self-regulation. However, women exhibit greater consistency between what they believe they should do and what they actually do, standing out in their understanding of their own emotions. In contrast, men show a less favorable self-perception in internal emotional skills, such as understanding their own and others' emotions. These findings highlight the need to strengthen introspection and emotional self-awareness, as well as to design differentiated intervention strategies that specifically address the areas of opportunity identified in each group.

KEYWORDS: Affective Education; Social Competencies; Educational Assessment; Gender Differences.

INTRODUCCIÓN

En el actual entorno laboral, marcado por la virtualidad, la transdisciplinariedad y la creciente colaboración, se requieren habilidades como la motivación, el aprendizaje, la resolución de conflictos y las relaciones interpersonales (Álvarez-Rodríguez y Aguilar-Vera, 2022, p. 2). Este cambio implica un desafío para las organizaciones, que deben transformar sus formas de gestionar, cooperar y comunicarse, alejándose de modelos individualistas (Kovacic, 2019).

En este contexto, competencias como la empatía, el pensamiento cognitivo y el aprendizaje se posicionan entre las más valoradas en el ámbito empresarial digital, junto con la comunicación, el trabajo en equipo y la adaptabilidad (Prising, 2021). Tal demanda exige, como señalan González-Serrano y Mosquera-Bolaños (2022), fortalecer las estructuras cognitivas de los estudiantes para que sean capaces de desarrollar habilidades relacionadas con habilidades personales, intelectuales y organizacionales, para que tengan una participación activa en la toma de decisiones y en la solución de problemas.

Sin embargo, persiste una brecha entre las competencias blandas que las organizaciones requieren y las que los profesionales efectivamente dominan, especialmente en entornos laborales globalizados donde dichas habilidades son esenciales para el éxito. Los nuevos desafíos que enfrentan los jóvenes profesionales —como el equilibrio entre vida personal y laboral, la inseguridad y el aislamiento— pueden afectar su salud mental, generando problemas como ansiedad y depresión (Holt-Lunstad et al., 2015). Frente a ello, una formación sólida en competencias socioemocionales se vuelve crucial, pues “la experiencia laboral, las competencias sociales/humanas y la capacidad de aprendizaje serán el pasaporte de la próxima generación de carreras sostenibles” (García et al., 2022, p. 11) y las universidades tienen un papel clave en este proceso formativo.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se orienta al diagnóstico de las competencias socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, (FCA, CI) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) matriculados en la licenciatura en Gestión Turística (LGT). Los resultados obtenidos constituyen un insumo valioso para el desarrollo curricular, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora que deben ser promovidas en los ambientes de aprendizaje, así como diseñar estrategias de intervención específicas para las cuales los docentes requieren formación especializada.

Para cumplir con el propósito, el primer apartado presenta una síntesis de la revisión de literatura orientada a esclarecer el constructo de interés. En este marco, se entienden las competencias socioemocionales, sociocognitivas o habilidades blandas (*soft skills*) como aquellas que potencian la capacidad de las personas para establecer vínculos consigo mismas y con los demás, facilitando una gestión equilibrada de las emociones y la toma de decisiones fundamentadas para la resolución de problemas, mediante el uso de la creatividad y la innovación.

Posteriormente, se expone la metodología empleada, que abarca desde el planteamiento de la pregunta central de investigación, los objetivos del estudio, hasta el diseño que orientó cada una de sus etapas. En el tercer apartado se detallan los resultados obtenidos, los cuales buscan aportar elementos para la planeación de

acciones académicas, la actualización de planes y programas de estudio, el diseño de estrategias de intervención diferenciadas y la formación docente. Finalmente, se presentan las conclusiones, que destacan la pertinencia de continuar investigando sobre el tema y profundizar en sus implicaciones para el ámbito educativo.

REFERENTES TEÓRICOS

Hacia un concepto de Competencias Socioemocionales

Las competencias socioemocionales se configuran como un conjunto complejo de habilidades, conocimientos, actitudes y procesos que permiten a las personas interactuar de manera efectiva consigo mismas y con los demás, adaptarse a diversos contextos y afrontar desafíos personales, sociales y profesionales. Según Scott (2015), estas competencias posibilitan la interacción eficaz en equipos diversos, la apertura a ideas y valores distintos, y el aprovechamiento de las diferencias culturales para generar innovación y mejorar la calidad del trabajo. García (2018) las describe como habilidades que facilitan el desempeño efectivo en roles complejos, la toma de decisiones responsables y la colaboración, promoviendo productividad, compromiso y adaptabilidad en distintos entornos.

Por su parte, Murillo et al. (2018), citando a Pineda-Galán (2012), destacan su papel en la adaptación al entorno, la construcción de relaciones interpersonales favorables y el equilibrio emocional, señalando además que son enseñables y que contribuyen a estilos de vida saludables en los jóvenes al fortalecer habilidades intra e interpersonales. En una perspectiva integradora, Russo (2019) las define como el conjunto de capacidades vinculadas al vínculo con uno mismo y con los demás, esenciales para alcanzar objetivos, colaborar y regular emociones. Aguilar et al. (2019) enfatizan su función en la comprensión, expresión y regulación adecuada de los fenómenos emocionales, mientras que López et al. (2020), retomando a Bisquerra (2005), Pérez y Filella (2019) y Pérez y Garanto (2001) las conceptualizan como un constructo amplio que articula procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos adecuados en función de las demandas contextuales.

Intentando encontrar una denominación común

Cuando se trata de abordar el concepto de competencias socioemocionales, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) la primera discusión “aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio emocionales” (p. 5).

Por su parte Ortega (2016) abona a esta discusión cuando al referirse a este tipo de competencias, utiliza términos como: "competencias blandas, habilidades socioemocionales, habilidades sociales y emocionales, habilidades de carácter o rasgos de personalidad" (p. 3). En la misma línea, Cinque (2016) coincide en la diversidad terminológica al señalar que estas competencias suelen denominarse habilidades blandas, habilidades sociales, competencias transversales, competencias sociales, competencias genéricas y habilidades básicas para la vida. Además, ofrece una recopilación de las denominaciones utilizadas en distintos países europeos: en Francia, Italia y parte de Bélgica se emplea el término competencias transversales; en Dinamarca, Austria y la otra parte de Bélgica se les llama competencias clave; en España y Portugal se conocen como competencias genéricas. En cuanto al Reino Unido, no existe una terminología uniforme entre sus países integrantes: en Escocia se habla de habilidades básicas, mientras que en Inglaterra e Irlanda se utilizan expresiones como habilidades, habilidades para la vida, habilidades transferibles clave y competencias cruzadas.

A esta amplia gama de denominaciones se suman otras como "habilidades no cognitivas, habilidades del siglo XXI o habilidades socioemocionales" (García, 2018, p. 1). También se han incorporado términos como competencias socioemocionales (Schultz, 2008), habilidades sociocognitivas (Wellington, 2005) y habilidades blandas (Ortega, 2017); ante esta heterogeneidad de conceptos Duckworth y Yeager (2015) señalaron la existencia de un serio debate sobre cuál debería ser la denominación más adecuada; situación que ya había sido advertida por Bisquerra (2003), quien afirmó que constituye "un reto para la comunidad científica la dilucidación jerárquica y terminológica de este emergente entramado de competencias" (p. 22).

No obstante, parece existir cierto consenso en que estas competencias se diferencian de las denominadas cognitivas, duras, técnicas o profesionales. Ambas son igualmente relevantes en los procesos formativos, tienen carácter perdurable a lo largo de la vida y poseen la particularidad de poder ser adquiridas y/o fortalecidas (Román y Román, 2021).

Criterios de clasificación

Cuando se trata de definir los criterios de clasificación de este tipo de competencias; producto de la revisión de diferentes propuestas Román et al. (2022) recopilan diversos criterios de segmentación y mencionan las planteadas en el Proyecto "Construye-T" de la Secretaría de Educación Pública que las ubicó como habilidades generales (autoconciencia, autorregulación, regulación con los demás) y las habilidades interpersonales (en donde entre otras señala a la autopercepción, reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía, la assertividad y el manejo

de conflictos interpersonales); estos mismos autores mencionan el Proyecto Turning para América Latina en donde a este tipo de competencias las ubican dentro de las habilidades personales (señalando la capacidad de motivar, de trabajar en equipo y de actuar en nuevas situaciones); asimismo incluyen las propuestas como “Competencias transversales Tec 21” planteadas por el Instituto Tecnológico de Estudios de Monterrey que las ubican como competencias de autoconocimiento y gestión (en donde las subclasifican como: autoconocimiento y gestión y bienestar y autorregulación); finalmente describen que las habilidades transferibles propuestas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que menciona a este tipo de competencias y las ubica en la dimensión individual (manejo de sí mismo, resiliencia) así como en la social (empatía).

Utilidad de incluirlas en la formación de los estudiantes

De acuerdo con Meléndez (2025), las competencias socioemocionales constituyen un eje esencial para el desarrollo integral de las personas. Estas habilidades comprenden la capacidad de autorregularse, reconocer y comprender las emociones de los demás, establecer vínculos empáticos y enfrentar con eficacia los desafíos en las relaciones interpersonales. Su incorporación en los procesos educativos —tanto formales como informales— favorece la autonomía y el sentido de pertenencia, lo cual repercute positivamente en el desempeño académico y en la inserción laboral.

En este sentido Hassani (2024) señala que fortalecer las competencias sociales resulta esencial para potenciar tanto las competencias cognitivas como las no cognitivas en los estudiantes; capacidades que resultan determinantes para lograr la interacción adecuada de éstos en diferentes contextos, se integren a plenitud en la comunidad escolar y experimenten un estado general de bienestar; considera además, que en esta acción intencionada las escuelas tienen la posibilidad de asumir un rol proactivo mediante la aplicación de estrategias orientadas a fomentar y consolidar dichos aprendizajes.

En consecuencia, el impulso deliberado de estas habilidades debe asumirse como una estrategia prioritaria en las políticas educativas y comunitarias.

La utilidad del desarrollo de este tipo de competencias desde los espacios universitarios radica en que favorecen la creación de valores y actitudes éticas e implican procesos de reflexión, articulándose con las habilidades cognitivas. Tobón (2006) destaca su vínculo con las dimensiones afectivas y motivacionales, mientras que Deming (2015) subrayan su impacto en el desempeño académico y en la vida cotidiana.

De igual forma, Pluzhnirova et al. (2021) las vinculan con el fortalecimiento de la autonomía y Gómez-Gamero (2019) afirma que contribuyen en gran medida al incremento de la productividad en las organizaciones.

Respecto a la transición de los estudiantes a la vida universitaria

Por otro lado, la transición a la vida universitaria de los jóvenes provenientes del nivel medio superior, implica no solo ajustes en hábitos académicos, sino también en las dimensiones sociales y personales. Este proceso suele generar dificultades de adaptación, bajo rendimiento académico y riesgo de deserción, especialmente durante los primeros dos semestres (Polanco et al., 2014).

En este sentido, Álvarez y López (2019) destacan tres factores críticos para favorecer la integración y permanencia: las expectativas formativas de los jóvenes, el rendimiento previo y el nivel de competencias disciplinares y sociocognitivas con que ingresan. De ahí que, Araujo (2017) advierte que el abandono escolar, la prolongación de los estudios y la baja eficiencia terminal son “fenómenos complejos y multicausales” (p. 40), por lo que no pueden abordarse con medidas homogéneas o aisladas.

Lechuga y Martínez (2022) proponen que el análisis del dominio y percepción de las competencias socioemocionales puede anticipar riesgos académicos y facilitar su desarrollo, evitando que estudiantes con trayectorias exitosas enfrenten dificultades de inserción laboral por falta de habilidades sociales (Huambachano & Huaire, 2018, citados por Lechuga y Martínez, 2022). En esta línea, Alania et al. (2019) subrayan que la formación profesional debe centrarse en el desarrollo integral de la persona, más allá de la acumulación de conocimientos disciplinares.

Finalmente, Silva (2011) recomienda que las acciones institucionales partan de un diagnóstico sistemático sobre perfiles, necesidades y competencias de los estudiantes, utilizando instrumentos adecuados para el seguimiento.

MÉTODO

Pregunta central de investigación

La pregunta central a la que se buscó respuesta con la realización de este proyecto fue: ¿Cuál es el dominio que sobre competencias socioemocionales expresan los estudiantes de nuevo ingreso al matricularse a la LGT de la FCA, CI de la UNACH?

Objetivo del estudio

A partir de la pregunta central el objetivo que se persigue es el de analizar el dominio de competencias socioemocionales que expresan los estudiantes de nuevo ingreso a la LGT, que permitan identificar patrones, comportamientos, similitudes y diferencias que puedan atenderse a través de estrategias de intervención diferenciadas.

Enfoque metodológico

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, con alcance exploratorio y descriptivo, bajo un diseño no experimental y de corte transversal (Hernández et al., 2014). La población objetivo incluyó a todos los estudiantes de nuevo ingreso inscritos en la LGT de la FCA, CI, de la UNACH, durante los ciclos escolares agosto-diciembre 2024 y enero-junio 2025.

Instrumento de recolección

Se utilizó el *Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales*, diseñado por Sala-Roca et al. (2020), compuesto por cinco situaciones de vida con seis preguntas cada una. La aplicación fue autoadministrada, vía Google Forms, con una duración promedio de 30 minutos. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los participantes, quienes solo declararon edad y sexo de forma opcional.

Adaptación contextual

El test fue originalmente desarrollado por el Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la Universidad de Barcelona. Para su aplicación en el contexto chiapaneco, se realizaron ajustes lingüísticos y culturales (por ejemplo, “móvil” por “celular”, “enfado” por “enojo”), validados por expertos y consolidados tras una prueba piloto con seis estudiantes (tres por género).

Competencias evaluadas y puntajes máximos.

Las competencias evaluadas fueron: autoestima (25), asertividad (24), comprensión de emociones de otros (21), comprensión de las propias emociones (22), autorregulación (23.5) y regulación emocional de otros (24). Estas puntuaciones se basan en las ponderaciones originales del instrumento.

Ventajas del test situacional

Este tipo de prueba permite evitar sesgos comunes en instrumentos tradicionales, al presentar escenarios contextualizados que evalúan reacciones reales más allá de opiniones o actitudes declaradas (Rodríguez-Pérez et al., 2021). Además, facilita la administración colectiva y la medición de competencias complejas.

Muestra

Se alcanzó una cobertura del 98% de la población objetivo, procesándose 107 cuestionarios; de los cuales se consideraron válidos 101 (94%), de estos, 69% se identificó como femenino y 31% como masculino. Respecto a la edad, 90% tenía entre 18 y 19 años, 6% entre 20 y 21 y 4% más de 21 años.

Análisis estadístico

Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva para analizar las seis variables socioemocionales, considerando medidas de tendencia central (media, mediana, moda), de dispersión (desviación estándar, varianza, rango) y de forma de distribución (curtosis y coeficiente de asimetría). El procesamiento se realizó con Microsoft Excel.

Casos nulos

El 6% de los casos fue descartado por seleccionar la tercera opción al final del cuestionario (“Solo lo respondo porque me pidieron que lo hiciera”). Los resultados se basan únicamente en quienes eligieron las opciones uno (“lo que pienso que se debe hacer”) y dos (“lo que verdaderamente hago”), analizadas por separado. Cabe destacar que la opción uno elegida por los estudiantes refleja una intención, no necesariamente la posesión efectiva de la competencia.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados generados con la aplicación del instrumento; distribuidos en dos tablas; en donde se clasifican por género y por tipo de respuesta proporcionada por los estudiantes; de tal forma que en la tabla 1 se muestran las medidas de estadística descriptiva utilizadas y construidas a partir de las respuestas que los participantes femeninos declaran desde la lógica de “lo que piensa que debe hacerse” y de “lo que verdaderamente hacen”.

| Medida | A | AS | CEO | CPE | AU | REO |
|--|----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
| Media | 15.059 | 17.43 | 13.22 | 14.62 | 16.18 | 19.31 |
| Error típico | 0.769 | 0.80 | 0.68 | 0.65 | 0.85 | 0.55 |
| Mediana | 15.500 | 18.00 | 13.50 | 15.25 | 16.50 | 20.00 |
| Moda | 10.000 | 18.00 | 14.00 | 13.00 | 15.00 | 20.00 |
| Desviación estándar | 4.485 | 4.65 | 3.95 | 3.80 | 4.94 | 3.20 |
| Varianza de la muestra | 20.118 | 21.65 | 15.61 | 14.41 | 24.39 | 10.24 |
| Curtosis | -0.314 | 2.48 | 0.00 | 5.47 | 1.44 | 2.39 |
| Coeficiente de asimetría | -0.463 | -1.39 | -0.22 | -1.64 | -1.20 | -1.55 |
| Rango | 19.000 | 21.00 | 17.00 | 20.50 | 20.50 | 13.00 |
| Mínimo | 4.000 | 3.00 | 4.00 | 0.00 | 2.00 | 10.00 |
| Máximo | 23.000 | 24.00 | 21.00 | 20.50 | 22.50 | 23.00 |
| Participantes femeninos que declaran "lo que verdaderamente hacen..." | | | | | | |
| Media | 16.34 | 18.50 | 14.31 | 14.59 | 17.09 | 20.11 |
| Error típico | 0.77 | 0.64 | 0.49 | 0.77 | 0.75 | 0.43 |
| Mediana | 17.00 | 20.00 | 14.50 | 16.00 | 18.00 | 21.00 |
| Moda | 18.00 | 21.00 | 14.00 | 17.50 | 21.50 | 21.00 |
| Desviación estándar | 4.56 | 3.77 | 2.92 | 4.56 | 4.43 | 2.52 |
| Varianza de la muestra | 20.76 | 14.25 | 8.52 | 20.83 | 19.64 | 6.34 |
| Curtosis | 0.24 | -0.63 | 1.01 | -0.80 | 0.24 | 6.93 |
| Coeficiente de asimetría | -0.42 | -0.68 | -0.71 | -0.55 | -0.95 | -2.12 |
| Rango | 21.00 | 12.50 | 13.00 | 16.00 | 17.50 | 14.00 |
| Mínimo | 4.00 | 10.50 | 7.00 | 5.00 | 5.00 | 10.00 |
| Máximo | 25 | 23.00 | 20.00 | 21.00 | 22.50 | 24.00 |

Tabla 1 Participantes femeninos declaran tanto "lo que piensan que debe hacerse" como "lo que verdaderamente hacen"

Nota. Elaboración propia con base en indicadores estadísticos generados por Excel

De los resultados anteriores se obtiene que en cuanto a las medidas de tendencia central, en casi todas las variables las mujeres valoran en forma más positiva “lo que hacen” contra lo que “debería hacerse”, de manera específica en autoestima, comprensión emocional de otros y autorregulación; entretanto las que declaran que es lo “que verdaderamente hacen”, muestra menores índices de dispersión en casi todas las variables (sobresalen regulación emocional de otros y la comprensión emocional de otros) lo que sugiere una mayor consistencia en las respuestas. Respecto a la forma de distribución de los datos en ambos tipos de respuesta y en la mayoría de las variables están sesgadas hacia la izquierda de ahí que tengan una asimetría negativa lo que sugiere que existen valores altos concentrados en los extremos, aunque existen subgrupos con ponderaciones bajas; destacan en este aspecto que en las que respondieron “lo que piensan debe hacerse” el sesgo es más pronunciado de manera especial en la comprensión de las propias emociones, la autorregulación y la regulación emocional de otros; mientras que las que respondieron “lo que verdaderamente hago” la regulación emocional de otros presenta una mayor asimetría (-2.12) lo que podría sugerir que la mayoría siente que regula muy bien emocionalmente a otros.

Dentro de las similitudes que entre las participantes del género femenino pueden destacarse es que en los dos tipos de respuesta se muestran valores relativamente altos en asertividad, en la regulación emocional de otros y la autorregulación, asimismo que la distribución de los datos en casi todas las variables está sesgada ligeramente hacia la izquierda, lo que sugiere una tendencia a reportar habilidades emocionales en el rango medio-alto.

En contraste pueden encontrarse algunas diferencias importantes en función al tipo de respuesta; por ejemplo, quienes responden “lo que verdaderamente hacen”, reportan mayores puntajes promedio en todas las variables, con excepción de la comprensión de las propias emociones que casi igualan a la media; asimismo en este grupo existen menores índices de dispersión y variación de las respuestas lo que indica mayor consistencia interna en las mismas; mientras que los que responden “lo que pienso debe hacerse”, tienen asimetrías y curtosis más extremas (comprensión de las propias emociones y la regulación emocional de otros) lo que sugiere posibles discrepancias entre lo “que piensan” y lo que podrían “hacer”.

En resumen puede afirmarse que estas participantes tienen una autoimagen emocional positiva (ambos tipos de respuesta); sin embargo, pareciera que actúan de forma más competente emocionalmente de lo que creen deberían hacerlo, de todas formas la presencia de grupos con puntuaciones bajas, sugiere la necesidad de identificar problemas específicos y eventualmente diseñar estrategias de intervención diferenciada; asimismo la menor dispersión y la asimetría negativa en las que responden “lo que verdaderamente hacen” parecieran indicar mayor claridad en

sus habilidades y conductas reales; mientras que las declarantes de “lo que debería hacerse” muestran mayor variabilidad o menor consistencia en sus respuestas.

En la tabla 2 se presentan los resultados que a estas mismas variables y tipos de respuesta proporcionaron los participantes declarados como masculinos.

| Participantes masculinos declaran “lo que piensan debe hacerse...” | | | | | | |
|---|----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
| Medida | A | AS | CEO | CPE | AU | REO |
| Media | 14.64 | 15.00 | 13.64 | 13.57 | 16.18 | 16.64 |
| Error típico | 0.98 | 1.02 | 0.89 | 1.50 | 1.13 | 1.18 |
| Mediana | 15.00 | 14.75 | 13.75 | 15.25 | 17.00 | 17.50 |
| Moda | 13.00 | 13.00 | 13.00 | 17.00 | 17.00 | 20.00 |
| Desviación estándar | 3.67 | 3.83 | 3.35 | 5.60 | 4.22 | 4.41 |
| Varianza de la muestra | 13.48 | 14.65 | 11.21 | 31.34 | 17.83 | 19.48 |
| Curtosis | 1.23 | -0.32 | -0.28 | 1.22 | -0.44 | 0.52 |
| Coeficiente de asimetría | -1.09 | -0.24 | -0.75 | -1.07 | -0.45 | -0.92 |
| Rango | 13.00 | 13.50 | 10.50 | 21.00 | 13.50 | 15.00 |
| Mínimo | 6.00 | 7.50 | 7.00 | 0.00 | 8.50 | 8.00 |
| Máximo | 19.00 | 21.00 | 17.50 | 21.00 | 22.00 | 23.00 |
| Participantes masculinos que declaran “lo que verdaderamente hacen...” | | | | | | |
| Media | 17.76 | 17.21 | 13.29 | 12.94 | 17.06 | 19.29 |
| Error típico | 0.82 | 1.17 | 1.13 | 1.51 | 1.03 | 0.95 |
| Mediana | 18.00 | 18.00 | 14.00 | 15.50 | 17.50 | 21.00 |
| Moda | 20.00 | 21.00 | 14.00 | 16.50 | 22.00 | 21.00 |
| Desviación estándar | 3.36 | 4.81 | 4.68 | 6.21 | 4.24 | 3.92 |
| Varianza de la muestra | 11.32 | 23.10 | 21.88 | 38.59 | 18.00 | 15.35 |
| Curtosis | 0.70 | -0.11 | -0.06 | 0.50 | -1.35 | 1.78 |
| Coeficiente de asimetría | -0.84 | -0.86 | -0.78 | -1.23 | -0.19 | -1.35 |
| Rango | 13.00 | 16.00 | 16.00 | 19.50 | 12.00 | 15.00 |
| Mínimo | 10.00 | 7.00 | 4.00 | 0.00 | 10.50 | 9.00 |
| Máximo | 23.00 | 23.00 | 20.00 | 19.50 | 22.50 | 24.00 |

Tabla 2 Participantes masculinos declaran tanto “lo que piensan que debe hacerse” como “lo que verdaderamente hacen”

Nota. Elaboración propia con base en indicadores estadísticos generados por Excel

En este grupo de participantes y respecto a las medidas de tendencia central se observa que los hombres declaran hacer más de lo que creen que deberían (en esto se parecen a las respuestas femeninas), de manera especial en autoestima, asertividad, autorregulación y regulación emocional de los otros; mientras que en comprensión emocional (tanto las propias como las de otros) la puntuación disminuye, lo que sugiere que quizás creen que deberían ser más empáticos y autoconscientes emocionalmente de lo que en realidad son.

Respecto a la distribución de los datos se observa una mayor dispersión en la comprensión emocional (propias y de otros), lo que sugiere diferencias individuales que requerirían de atención diferenciada.

También se muestran asimetrías negativas en todas las variables, lo cual indicaría una autoevaluación positiva generalizada, mientras que la curtosis alta en la regulación emocional de los otros (1.78) muestra la existencia de muchos valores cercanos a la media con pocos valores extremos lo que sugiere una percepción estable respecto a la capacidad para regular las emociones de otros.

Al igual que las mujeres, los hombres tienden a evaluarse en forma más positiva en la práctica (lo que hacen) en variables como autoestima, asertividad y regulación emocional de otros; asimismo, muestran asimetrías negativas sugiriendo sesgos hacia respuestas altas.

Por ejemplo, la autoestima y la asertividad aumentan en forma notable en lo que realmente hacen (más de dos puntos respecto a los que piensan debe hacerse) mientras que ocurre lo contrario en la comprensión emocional (de otros y las propias) en donde existe una disminución al declarar lo que realmente hacen; los niveles de dispersión en esta misma comprensión emocional, significaría que no todos los hombres se perciben competentes emocionalmente en estas dos variables; mientras que la sensación fuerte y compartida de la capacidad para influir emocionalmente en otros se refleja con los promedios altos que declaran.

En resumen, tanto hombres como mujeres, presentan una tendencia a evaluar más positivamente lo que hacen respecto a lo que piensan “deberían hacer”, de manera preponderante en aspectos externos como autoestima, asertividad y la regulación emocional de otros.

Pero este mismo grupo muestra una autopercepción menos favorable en habilidades emocionales internas (comprensión emocional tanto de las propias como de las emociones de otros).

Al contrastar estos resultados entre géneros, se obtiene que en ambos grupos la autoestima aumenta al declarar “lo que verdaderamente hacen”; pero los hombres

muestran un incremento mayor, lo que sugiere una percepción más positiva de su comportamiento real que las mujeres.

Mientras que la assertividad en mujeres en ambos tipos de respuesta se califican con puntuaciones altas, de igual forma lo relacionado con la comprensión de las propias emociones; entretanto en la comprensión emocional de otros aumenta en las respuesta de lo que “piensan” a lo que “verdaderamente hacen”; mientras que en hombres los valores disminuyen, lo que sugiere una menor comprensión emocional de sí mismos.

En la autorregulación en ambos sexos las respuestas son similares, con una leve ventaja para las mujeres en lo que “piensan debe hacerse” y en hombres en lo que “verdaderamente hacen”.

De manera general en las mujeres la regulación emocional de los otros es más consistente en ambos tipos de respuesta, lo que indicaría una visión compartida sobre su influencia emocional; mientras que en los hombres existe mayor dispersión lo que sugiere una necesidad de atención de casos individuales.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados anteriores, de manera enunciativa y en forma preliminar puede destacarse lo siguiente:

Tanto hombres como mujeres muestran percepciones positivas sobre sus habilidades emocionales, de manera especial en lo que declaran practicar; esta coincidencia puede aprovecharse para fortalecer programas de educación socioemocional que promuevan su desarrollo a partir del reconocimiento que hacen de si mismos y atendiendo sus diferencias.

Las mujeres presentan mayor consistencia en las respuestas que brindan tanto al declarar “lo que piensan debe hacerse” como “lo que verdaderamente hacen”, de manera preponderante en la comprensión de sus propias emociones, en contraste los hombres muestran bajas ponderaciones en la comprensión emocional lo que sugiere la necesidad de fortalecer la introspección emocional y la autoconciencia.

Al presentarse diferencias por género los enfoques de atención debieran ser diferenciados, fortaleciendo en cada género las áreas de mayor oportunidad.

Estos indicadores, si bien preliminares debieran permitir la promoción de espacios de reflexión emocional en los espacios académicos; fomentar la empatía y la introspección en los hombres; reforzar la autoeficacia emocional en las mujeres y aplicar este tipo de diagnósticos con mayor frecuencia para que tanto educadores como participantes puedan conocerse mejor, identifiquen sus propias percepciones

y determinen la mejor estrategia de intervención, estimulando la congruencia entre "lo que se piensa" y la forma en que se actúa.

REFERENCIAS

- Aguilar, I. K., Moreno, T. J. y Torquemada, G. A. (2019). Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 214-221. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Alania, R. M., Márquez, G., Gutiérrez, Z. R. y Ortega, D. (2019). Escala de habilidades sociales avanzadas para estudiantes de Ciencias de la Comunicación. *Conrado* 14(69). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400096&lng=es&tlang=es.
- Álvarez, P. P. y López y A., D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista española de orientación y psicopedagogía v-30(3)*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193716>
- Álvarez-Rodríguez, F. J. y Aguilar-Vera, R. A. (2022). Assessment of Digital Graduation Competences for Programs Degrees in Computing and Information Technology Under the Society 5.0 Paradigm. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(2), 208-214. <http://doi.org/10.1109/RITA.2022.3167006>
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1). <https://www.redalyc.org/journal/3845/384551991002/html/>
- Bizquerra, A. R. (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551190840>
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Turning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Deming, D. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. *Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper*, (21473). <https://www.nber.org/papers/w21473>
- Duckworth, A. y Yeager, D. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X15584327>

- García, C., B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, G. D., Pardo Calvache, C. J. y Rodríguez, F. J. Á. (2022). Society 5.0 and Soft Skills in Agile 1 Global Software Development. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(2), 197-207. <http://doi.org/10.1109/RITA.2022.3166966>
- Gómez-Gamero, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 6(11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- González-Serrano, C. y Mosquera-Bolaños, J. A. (2022). Leadership 5.0. a New Approach in Higher Education. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(4), 393-400. <http://doi.org/10.1109/RITA.2022.3217195>
- Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Men Health & Prevention*. (36) <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T. y Stephenson, D. (2015). Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review. *Perspect. Psychol. Sci.*, 10(2), 227–237. <http://doi.org/10.1177%2F1745691614568352>
- Kovacic, M. (2019). Sociedad 5.0: la sociedad japonesa superinteligente como modelo global. *Vanguardia Dossier*, 71(1), 56–61. <https://www.lavanguardia.com/vanguardiadossier/20190502/461995596460/sociedad-5-japonesasuperintelligentmodeloglobal.html#:~:text=La%20sociedad%205.0%20es%20una,cotidiana%20de%20todos%20los%20ciudadanos>
- Lechuga, M. E. y Martínez, S. Y. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso y su desempeño académico en la Facultad de Ciencias Humanas. *Revista dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* IX(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3074>
- López, L. V., Zagal, V. E., Lagos, S. N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 3(1), 149–160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>

- Meléndez, C. J. (2025). Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisión literaria. *Revista InveCom*, 5(2). 1-10. <https://www.revistantivecom.org/index.php/invecom/article/view/3691>
- Murillo, G. N., Cervantes, C. A., Nápoles, E. A., Razón, G. A., Rivas, R., F. (2018). Conceptualización de competencias socioemocionales y estilo de vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), 135-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332018000100135&lng=es&tlang=es.
- Ortega, F. T. (2016). Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. *El diálogo. Liderazgo para las Américas. Informe de Educación*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4844>
- Ortega, S. C. (2017). *Desarrollo de habilidades blandas desde edades tempranas*. Centro de Publicaciones-Universidad ECOTEC. <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/desarrollo-habilidades.pdf>
- Pluzhnirova, E., Zhivoglyad, M., Kulagina, J., Morozova, I. y Titova, N. (2021). Formation of soft skills among students of higher educational institutions. *Eduweb*, 15(1), 112-122. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.10>
- Polanco, A., O., Pérez, C., P., Fasce, P., Matus, E., Torres, O. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica* 17(4). <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000400006>
- Prising, J. (2021). *Why Learnability is the Most Important Skill in a Digital World*. <https://bit.ly/3dLpeQc>
- Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., Doval, E. y Urrea-Monclús, A. (2021). Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). *RELIEVE Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431>
- Román, J. R. y Román, F. J. (2021). *Las competencias socioemocionales desde la percepción de los estudiantes universitarios*. En E. Vázquez, A.P. Aduna y M. A. Barrios (Coords.), Experiencias y retos en la docencia e investigación en tiempos de pandemia. Hess. [Online] <https://es.1lib.mx/book/16862296/7c20c9,2021>

- Román, F. J., Román, J. R. y Franco, G. R. (2022). *Mercado laboral y competencias socioemocionales; la encrucijada de las clasificaciones teóricas*. En Lozano, C., Cruz, Z., Cruz, R., Castillejos, B., Ramos, J., Magallón, M. y Roblero, N. (Coords.), MiPyME, gran empresa e instituciones atendiendo ODS de la ONU. Hess. [Online] <https://www.ceune.unach.mx/index.php/component/k2/item/237-mipyme-gran-empresa-e-instituciones-atendiendo-ods-de-la-onu>
- Russo, V. (2019). *Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relaciones en el aula*. Consejo de Formación en Educación. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1206>
- Sala-Roca, J., Soldevila Benet, A., Rodríguez-Pérez, S.; Doval Diéguez, E. y Zárate, N. (2020). *Test situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J)*. Versión revisada. https://ddd.uab.cat/pub/worrap/2019/212951/dcsej_a2020iSPA.pdf
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146-154. <https://pdfs.semanticscholar.org/c1d3/e21ea8496e2d828678cde2981aac1bd4ce3e.pdf>
- Scott, L., C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipos de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y perspectivas en Educación. *Documentos de Trabajo*.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa#:~:text=VISI%C3%93N%20GENERAL%20DEL%20APRENDIZAJE%20DEL,en%20que%20se%20imparten%20dichas
- Silva, L. M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lInglng=es&tInglng=es
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *I+T+C: Investigación, tecnología y ciencia*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8707112>
- Wellington, J. (2005). *The "soft skills" of success: Be it high tech, low tech, or no tech. Vital Speeches of the Day*. 71 (20). <https://www.proquest.com/openview/ced5e1fe64bc37d06f54a77f2d918630/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=41532>