


Promoción de habilidades blandas desde las prácticas de enseñanza universitaria: hallazgos desde un análisis cualitativo

Promoting soft skills through university teaching practices: findings from a qualitative analysis

 **Claudia Islas Torres**

cislas@cualtos.udg.mx ✉

Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México

 **Sergio Franco Casillas**

scasillas@cualtos.udg.mx

Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México

 **Fernando Cornejo Gutiérrez**

fernando.cornejo@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México

Resumen

Contexto: Las habilidades blandas (soft skills) son esenciales en la educación universitaria, pero su promoción en el aula por parte del profesorado no ha sido suficientemente documentada. Estas competencias contribuyen al desarrollo integral y a la empleabilidad de los estudiantes. **Objetivo:** Comprender cómo los docentes promueven las habilidades blandas en estudiantes universitarios a través de sus prácticas de enseñanza. **Metodología:** Se aplicaron técnicas cualitativas-interpretativas sobre cinco transcripciones de grupos de discusión, con la participación de 35 docentes de dos instituciones latinoamericanas. El análisis identificó categorías emocionales, cognitivas y sociales relacionadas con las soft skills, así como estrategias didácticas empleadas. **Resultados:** Se identificaron habilidades emocionales (autoconocimiento, gestión del aprendizaje), cognitivas (pensamiento crítico, metacognición, resolución de problemas, creatividad) y sociales (comunicación, trabajo en equipo, negociación, ética). Los docentes implementan metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos y problemas, aula invertida, estudios de caso, actividades audiovisuales, experimentos de laboratorio y uso intencionado de TIC. Se destacó la importancia de ambientes contextualizados donde el error se reconozca como oportunidad de aprendizaje y la utilización de rúbricas de autoevaluación y coevaluación. **Conclusiones:** Aunque los docentes integran prácticas que fortalecen las habilidades blandas, estas experiencias no siempre se sistematizan y enfrentan barreras institucionales, como cargas administrativas y evaluaciones tradicionales. Las soft skills se potencian mediante experiencias situadas, colaborativas y reflexivas, apoyadas en evaluación formativa. Se recomienda explicitar estas competencias en planes de estudio, fortalecer la formación pedagógica del profesorado y desarrollar estudios que evidencien el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Habilidades blandas, docentes universitarios, análisis cualitativo

Abstract

Background: Soft skills are essential in higher education; however, their promotion in the classroom by faculty remains insufficiently documented. These competencies contribute to students' holistic development and employability. **Objective:** To understand how faculty members promote soft skills in university students through their teaching practices. **Methodology:** Qualitative-interpretative techniques were applied to five focus group transcripts involving 35 faculty members from two Latin American institutions. The analysis identified emotional, cognitive, and social categories related to

soft skills, as well as the didactic strategies employed. **Results:** Emotional skills (self-awareness, learning management), cognitive skills (critical thinking, metacognition, problem-solving, creativity), and social skills (communication, teamwork, negotiation, ethics) were identified. Faculty implement active methodologies such as project-based and problem-based learning, flipped classroom, case studies, audiovisual activities, laboratory experiments, and the intentional use of ICT. The importance of contextualized environments, where error is recognized as a learning opportunity, and the use of self-assessment and peer-assessment rubrics were highlighted. **Conclusions:** Although faculty integrate practices that strengthen soft skills, these experiences are not always systematized and often face institutional barriers, such as administrative burdens and traditional assessments. Soft skills are enhanced through situated, collaborative, and reflective experiences supported by formative assessment. It is recommended to explicitly include these competencies in curricula, strengthen faculty pedagogical training, and develop studies that provide evidence of students' holistic development.

Key words: Soft skills, university teachers, qualitative analysis

Introducción

Actualmente en la educación superior las habilidades blandas han tomado gran relevancia, puesto que estas habilidades, también denominadas *soft skills* o competencias socioemocionales, se han vinculado con la empleabilidad y con la adaptación que los egresados deben tener con los entornos profesionales dinámicos (Marrero Sánchez et al., 2018; Vázquez González et al., 2022; Fuentes et al., 2021). Las empresas buscan colaboradores que tengan la capacidad de adaptarse a un mundo altamente competitivo, globalizado y digitalizado, lo que hace que el potencializar estas habilidades en la formación universitaria sea una necesidad apremiante (Rodríguez Siu et al., 2021).

Estas habilidades también se conocen como no cognitivas, relacionales, transversales o para la empleabilidad (Moreno-Murcia & Quintero-Pulgar, 2021; Rodríguez Siu et al., 2021) son capacidades adaptativas, cognitivas o comportamentales que permiten a los individuos desenvolverse en diferentes contextos (Fuentes et al., 2021) para complementar el conocimiento técnico y disciplinar, y que en conjunto deben manifestarse ante la solución de problemas, el trabajo colaborativo y la participación en proyectos.

En este sentido, los procesos de selección de personal en las organizaciones se realizan bajo modelos de gestión por competencias, a partir de los cuales los empleadores observan las habilidades que poseen quienes se postulan para diferentes vacantes, con la intención de optimizar el futuro desempeño laboral, ya que poseer estas capacidades puede facilitar la movilidad interna, proyectar la carrera laboral de las personas y predecir su éxito (Marrero Sánchez et al., 2018).

En consecuencia, la falta de estas habilidades en los egresados universitarios es un obstáculo que limita el poder responder a las necesidades de las organizaciones, lo que afecta en los índices de empleabilidad, competitividad y productividad (Moreno-Murcia & Quintero-Pulgar, 2021), pues se espera que los profesionistas hayan recibido una formación integral que les permita combinar el saber hacer (habilidades duras) con el saber ser y convivir (habilidades blandas) (Marrero Sánchez et al., 2018; Guillén Cordero & Astorga Aguilar, 2020).

Entre las habilidades blandas más valoradas y requeridas por las organizaciones se encuentran: el trabajo en equipo y la colaboración para conseguir el logro de objetivos comunes; la comunicación efectiva y asertiva, entendida como aquellas capacidades de escucha, expresión verbal y no verbal que son necesarias para la interacción con clientes, colegas y proveedores (Rodríguez Siu et al., 2021; Fuentes et al., 2021). A éstas se suma el liderazgo, pensamiento crítico y resolución de problemas, que habilitan a las personas para dirigir grupos, analizar y evaluar información, tomar decisiones apropiadas y proponer soluciones creativas; asimismo, se requiere de responsabilidad e integridad para actuar con valores éticos en el cumplimiento de objetivos y compromisos (Vázquez-Pajuelo et al., 2020).

Por lo anterior, la articulación de las habilidades blandas, con la empleabilidad, es una acción que recae directamente sobre las instituciones de educación superior, pues son las encargadas de asumir el desafío de formar a los estudiantes bajo un modelo integral que combine lo técnico con lo transversal (Fuentes et al., 2021). Si el mercado laboral exige cada vez más la presencia de las *soft skills* en los egresados de las universidades, entonces, las instituciones tienen la oportunidad de articular estas competencias con el currículum, dando paso a esquemas de formación que dejen atrás los modelos obsoletos de producción industrial que priorizan la memorización y las habilidades técnicas, y que ponen poca atención al desarrollo integral del ser (Moreno-Murcia et al., 2022).

No obstante, buena parte de la literatura se ha concentrado en justificar la importancia de estas habilidades o en describir las brechas con respecto a lo que demanda el mercado laboral, pero poco se conoce sobre cómo los docentes universitarios promueven estas habilidades en situaciones concretas de enseñanza y evaluación. El comprender estas prácticas permite identificar estrategias pedagógicas y condiciones institucionales que las faciliten o limiten.

Por su parte, Gallardo-Balderas (2024) y De la Ossa Vi (2022) critican los modelos académicos centrados en los principios de producción industrial o manufacturera, que solo conducen a una formación memorística, uniforme y alineada, pues la enseñanza se centra en los conocimientos disciplinares que dejan de lado las habilidades sociales. El sistema educativo implícitamente desconoce el papel fundamental de las habilidades blandas, pues dan por hecho que estas competencias se desarrollan de forma inherente a través de la formación disciplinar. Por otra parte, Martínez Valdez et al. (2022) indican que los estudiantes de nivel superior enfrentan grandes dificultades para desarrollar sus habilidades blandas, pues no están preparados para potencializarlas, a lo anterior se suma que los docentes no aplican las estrategias adecuadas para influir positivamente en la mejora de éstas.

Alvarado Carrillo (2022) indicó que la enseñanza de las *soft skills* es difícil y compleja, por lo que la evaluación del desarrollo de éstas se complica cuando se aplican métodos o exámenes tradicionales, técnicas evaluativas que no permiten observar si dichas habilidades se potencializan o no. Además, para tener un dato preciso, sobre si el estudiantado desarrolla estas habilidades, se requiere un proceso de retroalimentación continuo, que, a su vez, se convierte en un reto para los docentes.

Por otra parte, Vázquez-González et al. (2022) encontró que las habilidades de comunicación asertiva, planificación/organización, innovación/creatividad y capacidad de asumir riesgos se encuentran por debajo de la media general en aplicabilidad. Además,

existe precariedad a la hora de definir, operacionalizar y clasificar las habilidades blandas, por lo que su enseñanza se complica, así como el diseño de instrumentos confiables que permitan una medición precisa (Romero González et al., 2021). También la falta de estas habilidades se relaciona con el desinterés, la depresión, el estrés, el tedio y la frustración de los estudiantes ante situaciones complejas (Gómez-Ávila, 2022).

En este contexto, el presente artículo reporta los hallazgos de un estudio cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, cuyo objetivo fue comprender cómo los docentes universitarios promueven las *soft skills* en los estudiantes a partir de sus prácticas de enseñanza. El analizar esto ofrece datos para orientar la formación docente y debatir sobre el lugar que debe dársele a dichas habilidades dentro del currículo en los contextos institucionales estudiados.

Metodología

El estudio se realizó bajo un enfoque holístico (Hurtado de Barrera, 2012), con un diseño cualitativo-interpretativo, orientado a comprender cómo los docentes universitarios promueven las *soft skills* en sus estudiantes desde sus prácticas de enseñanza. El carácter descriptivo-interpretativo del estudio busca no solo describir estrategias y recursos didácticos, sino también identificar los mecanismos, condiciones y significados que los docentes atribuyen al desarrollo de habilidades blandas en el aula. Por su parte, desde el enfoque holístico, el sentido es integrar en el análisis del discurso a los docentes, dimensiones emocionales, cognitivas y sociales vinculadas con las experiencias de enseñanza y evaluación.

En el estudio participaron 35 docentes universitarios de diferentes programas y niveles de formación (pregrado y posgrado), pertenecientes a dos instituciones de educación superior latinoamericanas con sede en la ciudad de Bogotá. Se conformaron cinco grupos de discusión (7 participantes cada uno) con profesores de áreas como ingenierías, administración, comunicación y publicidad, y campos afines; lo que permitió contar con diferentes visiones interdisciplinarias sobre las habilidades blandas. La selección de los participantes fue intencional y se tomaron como criterios: a) contar con experiencia docente; y b) haber desarrollado, explícita o implícitamente, estrategias de enseñanza que involucrarán las habilidades blandas.

La técnica principal para la recogida de datos fue la de grupos de discusión, y para ello, se diseñó un guion estructurado donde la pregunta detonadora fue: ¿cómo, desde sus prácticas de enseñanza, promueven el desarrollo de habilidades blandas en sus estudiantes?, además, se complementó con algunas otras preguntas de seguimiento que ayudaron a dejar en claro sus concepciones sobre habilidades blandas, estrategias didácticas empleadas, uso de metodologías activas, formas de evaluación y efectos percibidos por los estudiantes.

La conformación de los cinco grupos de discusión respondió a un criterio de suficiencia analítica; se consideró que se llegó a la saturación temática cuando, en los discursos se reiteraron relatos de algo que ya se había mencionado, por lo que los patrones y significados ya no aportaron categorías sustantivamente nuevas para los ejes analíticos definidos.

Para cada grupo de discusión se destinaron entre 60 y 90 minutos, donde se interactuó con los profesores de forma presencial y el moderador fue el investigador principal de

este trabajo, asimismo, se contó con la presencia de un observador que ayudó con el registro de notas de campo. Las sesiones se grabaron en formato de audio, posteriormente, se transcribieron para su análisis. En todos los grupos se distribuyó una carta de consentimiento informado donde se explicaba a los participantes el objetivo del proyecto y se les pidió autorización para grabar la sesión.

El análisis de los datos se realizó con la herramienta ATLAS.ti versión 25, se aplicó un procedimiento temático aplicado a partir de tres macro-categorías orientadoras (emocional, cognitiva y social); además, se incluyeron estrategias de enseñanza, recursos y actividades, formas de evaluación y condiciones institucionales. En una segunda etapa se trabajó con una codificación principalmente inductiva a partir de segmentos del discurso docente, lo que dio un panorama amplio de patrones recurrentes y variaciones entre la opinión de los docentes, atribuibles a las áreas disciplinares y niveles formativos. Para finalizar, se agruparon y refinaron los códigos en ejes temáticos explicativos, que ayudaron a organizar la presentación de los resultados. Este procedimiento permitió construir una matriz de códigos y una red de coocurrencias para describir los patrones de articulación entre habilidades en situaciones de enseñanza y evaluación.

Para dar credibilidad y consistencia al análisis, se documentaron decisiones analíticas en una hoja donde se plasmó la definición de códigos y los criterios de inclusión de segmentos. Además, se realizó una revisión interna de la matriz de códigos de la red de coocurrencias por quienes aquí escriben (triangulación analítica). Estas acciones tienen alineación con criterios de rigor cualitativo centrados en la coherencia interpretativa, transparencia del proceso y trazabilidad de los datos, y las categorías.

El estudio se ajustó a los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y respeto a las personas participantes, se hizo la aclaración de que la información recopilada sólo sería utilizada de forma académica y con carácter anónimo.

Resultados

Este apartado expone los resultados del análisis cualitativo aplicado a los grupos de discusión. A partir de los relatos de los participantes, se pudo identificar qué es lo que entienden por habilidades blandas, y cómo es que la promoción de éstas se integra de forma explícita o implícita en sus prácticas de enseñanza. El análisis temático permitió organizar la información por ejes que agrupan las concepciones de los docentes, las estrategias que aplican, las formas de evaluación que realizan y los problemas institucionales que impiden la potencialización de estas habilidades por parte de los estudiantes. Los hallazgos revelan que la promoción de habilidades blandas no se gestiona como un currículo aislado, sino que emerge de la implementación de metodologías activas por parte del profesorado.

A partir de las categorías emocionales, cognitivas y sociales, se codificaron 86 segmentos de texto, de los cuales 59 presentan una referencia explícita a una habilidad blanda. Desde el análisis temático se identificó que las habilidades no aparecen aisladas, sino encadenadas en torno a situaciones que suceden en el aula tales como proyectos, trabajo en equipo, estudios de casos reales, debates, actividades creativas y evaluaciones formativas.

Con respecto a lo emocional, los docentes destacaron la necesidad de dar acompañamiento a los estudiantes para que se reconozcan a sí mismos e identifiquen sus fortalezas de modo que se hagan responsables de su propio aprendizaje, al aplicar habilidades de autoconocimiento y gestión. En cuanto al plano cognitivo, la mayor carga de códigos se observó en las habilidades para la resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico, sobre todo, cuando el estudiantado es capaz de describir proyectos aplicados, analizar situaciones reales o actividades que les requiere argumentar decisiones fundamentadas. Lo social se identifica como la comunicación y el trabajo en equipo, que fungen como núcleo articulador que se observa en las exposiciones, debates, acuerdos de roles, negociación de tareas y reflexión consciente de lo que se realiza. A partir de la lectura y codificación se configuraron los ejes que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz de códigos, sub-códigos y ejemplos de segmento de los grupos de discusión

Código	Categoría	Nombre del código	Subcódigos / indicadores (significados emergentes)	Ejemplo de segmento de texto en el grupo de discusión
E1	Emocional	Autoconocimiento	Reconocimiento de fortalezas y debilidades personales; identificación de intereses; historia personal y valores; identidad profesional; proyecto de vida	<i>“Les pido que analicen qué se les facilita y qué no, y que piensen qué tipo de profesional quieren ser dentro de cinco años.”</i>
E2		Gestión del aprendizaje	Auto-organización del estudio; manejo del tiempo; definición y seguimiento de metas; responsabilidad sobre el propio aprendizaje; búsqueda autónoma de recursos; cumplimiento de compromisos académicos	<i>“Ellos mismos elaboran el plan de trabajo con fechas y entregables; yo solo les doy el marco y reviso cómo gestionan su tiempo y sus metas.”</i>
C1	Cognitiva	Pensamiento crítico	Cuestionamiento de supuestos; análisis y evaluación de fuentes; contraste de perspectivas; formulación de juicios propios; argumentación y justificación de decisiones	<i>“No basta con que me digan qué hicieron; siempre les pregunto por qué lo decidieron así y qué evidencias tienen para sostenerlo.”</i>
C2		Metacognición	Reflexión sobre qué se aprende y cómo se aprende; identificación de errores; monitoreo del desempeño; ajuste de estrategias de estudio; planificación y evaluación del aprendizaje	<i>“Al final de cada proyecto les pido que escriban qué aprendieron, qué les costó más trabajo y qué harían distinto la próxima vez.”</i>
C3		Resolución de problemas	Análisis de situaciones reales o casos; identificación de problemas; generación de alternativas de solución; toma de decisiones bajo restricciones; aplicación al contexto	<i>“Les planteo un problema real de una empresa local y ellos deben buscar información, discutir opciones y proponer una solución viable.”</i>
C4		Creatividad	Generación de ideas originales; planteamiento de soluciones no convencionales; diseño de productos innovadores; uso de recursos expresivos (audiovisuales, artísticos, narrativos)	<i>“En lugar de un reporte tradicional, les pido que diseñen una campaña creativa o un video donde expliquen su propuesta.”</i>

S1		Comunicación	Expresión oral; expresión escrita; escucha activa; formulación de preguntas; argumentación frente a públicos diversos; uso de TIC para comunicar resultados	<i>“Tienen que exponer su proyecto frente al grupo y responder preguntas; también entregan un informe escrito y un resumen en video.”</i>
S2		Trabajo en equipo	Coordinación de tareas y roles; corresponsabilidad; apoyo mutuo; manejo de conflictos; construcción de acuerdos de trabajo; cumplimiento de tareas compartidas	<i>“Organizo proyectos en equipo donde ellos deciden los roles, pero deben demostrar que el producto final es resultado del trabajo de todos.”</i>
S3	Social	Negociación	Búsqueda de consensos; resolución de desacuerdos; acuerdos sobre distribución de tareas y tiempos; negociación de criterios y productos; ajuste de compromisos	<i>“Cuando hay conflictos por las tareas, no intervengo de inmediato; primero les pido que negocien acuerdos y documenten cómo los lograron.”</i>
S4		Ética	Reflexión sobre valores y responsabilidad social; respeto a las personas y la diversidad; uso responsable de información y datos; integridad académica; consecuencias de decisiones profesionales	<i>“Trabajamos dilemas éticos vinculados a la profesión para que se cuestionen qué harían ellos y qué implicaciones tendría esa decisión.”</i>

Para llegar a la construcción de la matriz anterior (Tabla 1) se siguió un proceso de análisis temático de carácter inductivo. Para la primera fase se realizó una lectura a profundidad de las transcripciones de los cinco grupos de discusión, lo que permitió conocer plenamente los segmentos de discurso vinculados a la promoción de las habilidades blandas. Después se realizó una codificación abierta, en la que se identificaron las unidades de significado relacionadas con las categorías reconocidas: emocional, cognitiva y social.

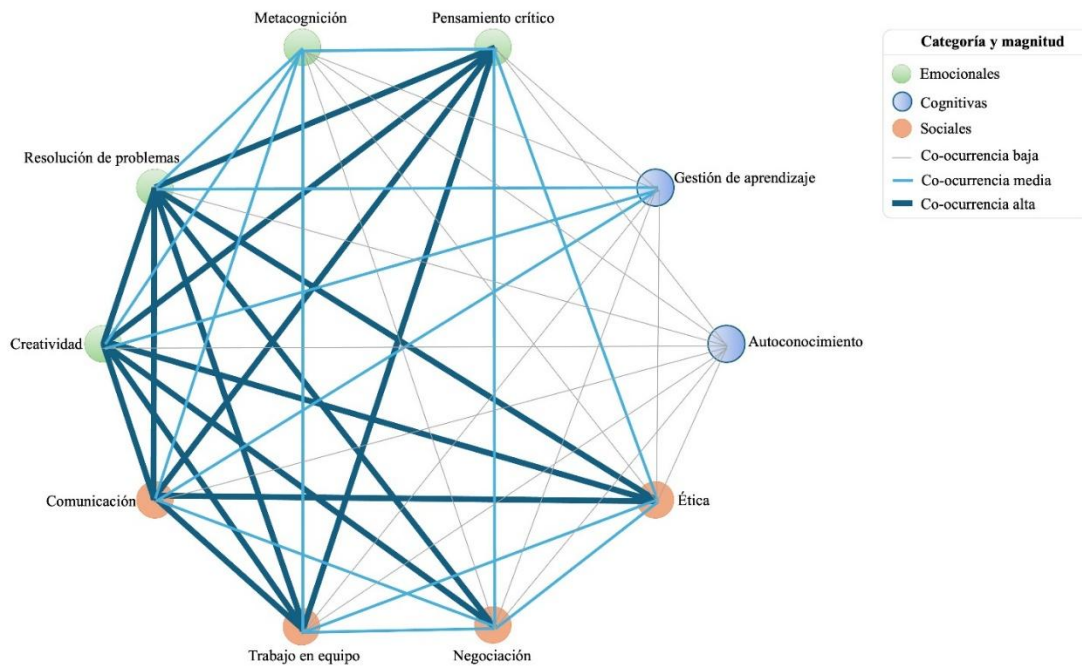
Posteriormente, se refinaron y agruparon los códigos iniciales para sintetizar las dimensiones analíticas del estudio. Para cada categoría se definieron códigos principales como, por ejemplo: autoconocimiento y gestión del aprendizaje en la dimensión emocional; el pensamiento crítico, metacognición, resolución de problemas y creatividad son parte de la dimensión cognitiva; la comunicación, el trabajo en equipo, negociación y ética forman parte de la dimensión social. Con esta base se establecieron los sub-códigos e indicadores que especifican los significados emergentes en los discursos de los docentes. Esta matriz representa la relación coherente entre las definiciones operativas y los datos empíricos recuperados.

Por otra parte, la misma matriz sirvió para organizar los resultados en ejes temáticos explicativos, identificar patrones de coocurrencias entre habilidades como la asociación recurrente entre la solución de problemas, creatividad, comunicación y trabajo en equipo en el contexto de proyectos reales, y contrastar las prácticas descritas por los docentes con el marco teórico sobre habilidades blandas y metodologías activas.

Asimismo, el análisis representado en la matriz de la Tabla 1, permitió generar una red conceptual (Figura 1) donde se representan los códigos de análisis vinculados a las habilidades identificadas en este estudio. Las líneas que conectan los nodos representan

las coocurrencias encontradas en los segmentos de texto donde los docentes expresan de manera conjunta situaciones de enseñanza particulares.

Figura 1. Red simplificada de coocurrencias entre códigos de habilidades blandas. Creación a partir del análisis de los grupos de discusión. Fuente: Elaboración propia.



Como puede observarse en la Figura 1, se identifican núcleos de conexión en torno a la resolución de problemas, creatividad, comunicación y trabajo en equipo. Esto sugiere que dichas habilidades tienden a aparecer integradas en los relatos de los docentes asociados a proyectos, trabajo colaborativo, estudios de caso, debates y evaluación formativa, más que como capacidades aisladas. Asimismo, se aprecian conexiones consistentes entre pensamiento crítico y ética, especialmente en el contexto de debates y problemas profesionales.

También se observan vínculos entre trabajo en equipo y negociación que se asocian a la organización de tareas, acuerdos, roles y manejo de conflictos en los equipos. Además, véase que los códigos de autoconocimiento, metacognición y gestión del aprendizaje no tienen relaciones tan fuertes, por lo que se deduce que son habilidades que, desde el discurso de los docentes, no se identifican como potencializadas suficientemente. En conjunto, lo que destaca es que las habilidades blandas no se desarrollan de manera aislada, sino desde la configuración de escenarios de aprendizaje provistos por los docentes donde se potencialice el desarrollo de éstas. La Figura 1 representa la conexión entre los códigos identificados, el color y grosor de las líneas reflejan la fuerza del vínculo según la frecuencia de coocurrencia observada en el conjunto de transcripciones, sin pretensión estadística:

1. Coocurrencia baja: representa asociaciones ocasionales entre códigos de segmentos de texto.
2. Coocurrencia media: asociaciones recurrentes, pero no dominantes.

3. Coocurrencia alta: asociaciones reiteradas y consistentes entre códigos en múltiples segmentos.

Como puede observarse, las coocurrencias más intensas se concentran en la resolución de problemas, creatividad, comunicación y trabajo en equipo, que evidencian configuraciones prácticas donde lo emocional, cognitivo y social se articula de forma simultánea.

De igual manera, en el análisis se corroboró la emergencia de las sub-categorías estrategias didácticas activas y contextualización, en este sentido, se deduce que el desarrollo de las habilidades blandas no ocurre en el vacío, sino que es mediado por la aplicación de metodologías activas que ayudan a simular entornos profesionales reales.

Por ello, los proyectos integradores y el aprendizaje basado en proyectos resalta en las áreas de ingenierías, puesto que los profesores tratan de “simular empresas reales con diferentes departamentos”, conduciendo a los estudiantes a que interactúen bajo roles específicos (recursos humanos, compras, almacén) donde demuestran la toma de decisiones enfrentando las consecuencias de éstas desde el conocimiento técnico y disciplinar. En este sentido, se logra que la práctica trascienda a la teoría, por lo que “el proyecto debe salir si o si”, escenario que facilita a los estudiantes la observación y concientización sobre la importancia de la interacción social y la comunicación para no afectar los resultados técnico-disciplinares. Asimismo, la enseñanza basada en proyectos es considerada por los docentes como una herramienta que potencializa la negociación y resolución de conflictos.

Por otra parte, los docentes destacaron la implementación de estrategias como gamificación y retos lúdicos desde las que se busca ser innovadores, combatir la apatía y fomentar la curiosidad. Por ejemplo, un docente que imparte la materia de Física describió el uso de “carreras de observación por internet” en las que los estudiantes resuelven pistas complejas, integrando infografías con diseño estético y de investigación histórica. De igual forma, se aplica el uso de *Escape Rooms* en materias como Química, donde se resuelven problemas bajo presión de tiempo, se fomenta la colaboración y el manejo del estrés.

Además, algunos de los docentes de posgrado aplican los estudios de caso y realidad empresarial donde se privilegia el pensamiento crítico de los alumnos, al analizar expedientes de casos originados en los mismos entornos laborales de los estudiantes, lo que permite validar la teoría con la cultura organizacional real, lo que prepara a los estudiantes para gestionar la resistencia al cambio.

Otra sub-categoría emergente es la de las competencias comunicativas y relacionales, siendo un eje transversal crítico, pues algunos profesores lo describieron como una habilidad blanda excelente que permite la transferencia de conocimiento técnico.

En este caso, el “Pitch” y la oratoria es implementado por varios de los docentes participantes en los grupos, como una herramienta de evaluación; por ejemplo, en ingeniería se exige a los estudiantes “vender el proyecto en videos de tres minutos”, simulando la búsqueda de una financiación para implementarlo. Esta práctica obliga a la síntesis y persuasión, balanceando el poder de convencimiento, la conexión con la audiencia, la emoción transmitida, etcétera.

A su vez, también destacaron la diferencia entre trabajo en equipo y de grupo, puesto que “hacer un *Frankenstein*” (dividir tareas sin integración) y el verdadero trabajo en

equipo no son lo mismo. Aquí resalta cómo los conflictos interpersonales salen a la luz y, a su vez, son oportunidades pedagógicas; por ejemplo, se puede realizar la rotación de roles para evitar las zonas de “*comfort*” o el uso de herramientas de coevaluación donde los estudiantes califican el aporte real de sus pares. Además, se promueve, en el estudiantado, la capacidad de gestionar los desacuerdos, se utilizan técnicas de “escucha activa” donde se validan los argumentos de los compañeros antes de contraargumentar, evitando así posibles conflictos o agresividad en debates divididos.

Durante el análisis emergió una sub-categoría intrapersonal vinculada a la autonomía, resiliencia y manejo de frustración. En el discurso, los docentes expresaron preocupación por la disposición de los estudiantes para sostener el esfuerzo ante tareas complejas, sobre todo después de la pandemia. En este sentido, los docentes coincidieron en que es necesario resignificar el error, al proporcionar un significado diferente al fracaso, que lo configura como un insumo de aprendizaje. Por ejemplo, en la enseñanza de lenguas y ciencias duras, se procura que existan “equivocaciones explícitas” para reducir la ansiedad que esto genera y, de esa forma, saber manejarla. Sin embargo, los profesores participantes concuerdan en que, la tolerancia a la frustración, sobre todo en estudiantes de pregrado, va en detrimento pues “tienden a derrotarse” ante las dificultades, a diferencia de los alumnos de posgrado quienes todavía tienen un poco más de tolerancia.

Aunado con lo anterior, se habló también de aquellas situaciones en las que existe tensión y sobreprotección en el acompañamiento a los estudiantes. Mientras algunos profesores asumen que el alumnado, con el que trata es adulto y deben tener capacidad para autogestionar su aprendizaje; otros permiten que sigan dándose prácticas de codependencia hacia el docente para “resolver” la falta de habilidades. En este caso, mientras se concibe al aula invertida como una innovación educativa, por otra parte, prevalecen las dificultades culturales por la resistencia de los estudiantes a asumir el control de su aprendizaje.

Asimismo, la creatividad se entiende como una capacidad para solucionar problemas con recursos escasos, se valora altamente la “sorpresa” o el “valor agregado” que los estudiantes aportan trascendiendo las instrucciones básicas de los profesores.

Por otra parte, la ética y ciudadanía profesional fue otra sub-categoría emergente a la que los docentes hicieron referencia, pues a decir de ellos, estas habilidades no son abordadas como asignaturas aisladas, sino como prácticas transversales que se vinculan a la identidad profesional y a los valores institucionales. Aquí se aportaron discursos que versaron sobre la integridad y el fraude, por ejemplo, hablaron sobre el mal uso de las herramientas de inteligencia artificial generativa, siendo un tema de gran preocupación para los docentes, situación que tratan de combatir con la producción original y la defensa oral de los trabajos. Además, se hace énfasis en la responsabilidad individual: “cada acto tiene una consecuencia”, se rechaza la negociación de las calificaciones basadas en la lástima. De igual manera, se promueve el apego a códigos de ética profesionales y el tener en cuenta que siempre se va a tratar con humanos y no sólo con máquinas, por lo que en cualquier momento podrán enfrentarse a dilemas morales reales.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio tienen una alineación directa con literatura actual del contexto educativo de nivel superior en Latinoamérica y, aunque, está caracterizada en una zona particular y en programas educativos del ámbito social e ingenieril, los resultados no distan demasiado de otros contextos estudiados, por lo que su interpretación debe leerse desde la especificidad de las instituciones y campos disciplinares participantes.

Los resultados demuestran que en su mayoría, los docentes coinciden con la aplicación de metodologías en las que se privilegia a los proyectos como detonadores de las habilidades blandas para estudiantes universitarios, lo que coincide con el estudio de [Lizárraga Reyes y García Sánchez \(2024\)](#) quienes encontraron que el aprendizaje basado en proyectos mejora significativamente el pensamiento crítico y la cohesión de los equipos en estudiantes de ingeniería, lo que ayuda a transitar el rol del docente de transmisor a facilitador. La premisa de los docentes participantes sobre la utilidad de los proyectos integradores se valida al ubicar a los estudiantes en situaciones profesionales simuladas, donde las habilidades se potencializan y no se quedan únicamente con el conocimiento teórico.

Por otra parte, la implementación de componentes lúdicos como la gamificación y los *Escape Rooms* son retos reportados por los docentes, quienes coinciden utilizarlos más en las materias de ciencias básicas, tal y como lo mencionan [Vasconcelos-Vásquez y Ugalde \(2024\)](#) quienes hicieron referencia a el programa PROHABLA de la Universidad Nacional de Costa Rica, donde se busca empoderar a las comunidades vulnerables desde la aplicación de estrategias innovadoras en talleres de formación de personas de distintos sectores y capacidades económicas, en estos espacios educativos se establece la modalidad de gamificación como una estrategia de mediación pedagógica para establecer vínculos con los participantes y diferenciar los talleres de las clases tradicionales.

En este sentido, [Rivera-Valderrama et al. \(2024\)](#) en su estudio hicieron notar que los efectos de la gamificación son importantes para la transformación del aprendizaje, ya que esta estrategia también influye en la creatividad y comunicación de los estudiantes, así como en la promoción del pensamiento crítico, lo que coincide con lo expresado por los docentes entrevistados, quienes hablaron de la necesidad de que los estudiantes trasciendan a la instrucción del profesor.

En otro orden de ideas, a lo largo de las entrevistas, algunos docentes mencionaron que existe una dificultad real para evaluar lo blando de manera objetiva, puesto que es difícil establecer los parámetros adecuados para medir esto, argumento que coincide con lo expresado por [Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar \(2021\)](#) y [Ginting et al. \(2020\)](#) quienes mencionaron que no existen métricas claras para medir estas habilidades. En este sentido, se corrobora que lo expresado por los docentes en cuestión, coincide con la literatura actual, asimismo, se hace evidente el por qué la evaluación de habilidades como el liderazgo o la resiliencia podría requerir de análisis cualitativos rigurosos que provengan de una observación prolongada y sistemática.

Como ya se ha mencionado, las habilidades socioemocionales fueron una constante preocupación en lo expresado por los docentes participantes, lo que a su vez concuerda con

lo dicho por [Gómez-Gamero \(2019\)](#) quien advirtió que el dominio de estas habilidades es necesario para evitar el individualismo y la renuncia al humanismo de la sociedad actual. A su vez, [Cadillo-Leiva et al. \(2022\)](#) sostenían que estas capacidades son más importantes que cualquier otro tipo de habilidades, por lo que los niños deberían desarrollarlas en etapas tempranas de su formación. Por su parte, [Sujová et al. \(2021\)](#) refuerzan la idea de que los graduados con habilidades blandas desarrolladas poseen una mayor ventaja competitiva y significativa en los procesos de selección de las organizaciones.

Un elemento crítico identificado en la investigación es la tensión entre la intención formativa (evaluación auténtica, retroalimentación, coevaluación) y los marcos institucionales centrados en acreditación, calificación y evidencias administrativas. Esta tensión puede explicar por qué las prácticas promotoras de habilidades blandas no siempre se registran o sistematizan como parte de un diseño curricular explícito.

Los hallazgos de esta investigación permitieron corroborar la idea de que, la autonomía de los estudiantes y su capacidad de autogestión, son determinantes para el éxito profesional; así lo comentaron los profesores que participaron en los grupos de discusión, lo anterior es la idea central de [Rincón-Gallardo \(2019\)](#) quien en su obra titulada “Liberar el aprendizaje”, hace hincapié en que, cultivar la capacidad de aprender por cuenta propia, es lo mejor que puede hacer el docente por los estudiantes en los sistemas educativos.

Finalmente, aunque existen coincidencias con estudios realizados en otros países y programas, las diferencias en cultura institucional, criterios de evaluación y perfiles disciplinares obligan a interpretar estas convergencias como transferibilidad analítica más que como equivalencia directa.

Conclusiones

El presente artículo es la explicación de los hallazgos encontrados en una investigación cuyo objetivo fue comprender, desde un análisis cualitativo, las habilidades blandas que emergen en el discurso de profesores que participaron en diferentes grupos de discusión y que expresaron, cómo desde sus estrategias, promueven el desarrollo de estas capacidades en sus estudiantes.

Se logró justificar la forma en que las estrategias no solo provocan resultados observables en las acciones de los estudiantes en las aulas, sino que también, configuran procesos internos en los estudiantes, tales como la autorregulación, participación colaborativa en el aprendizaje, toma de decisiones y posicionamiento ético frente a las tareas y proyectos.

El análisis permitió corroborar que las habilidades blandas no se manifiestan como atributos aislados, sino como competencias situadas que se activan y fortalecen cuando el diseño didáctico incorpora condiciones específicas tales como: retos auténticos, colaboración estructurada, retroalimentación y mediación docente. El estudio aporta evidencias para sostener que las *soft skills* pueden promoverse de manera deliberada, si se integran como objetivos operativos del proceso formativo y no como beneficios colaterales de la enseñanza.

Uno de los principales aportes de este estudio ha sido el traducir el discurso educativo, a un mapa analítico de categorías y códigos emergentes que describen con mayor precisión los caminos por los que se potencian habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la responsabilidad. La construcción de la matriz de códigos y la red simplificada posibilitó observar que ciertas habilidades funcionan como nodos articuladores (por ejemplo, la comunicación y la autorregulación), mientras que otras operan como resultados que se condicionan por la mediación pedagógica (la resolución de conflictos o la negociación). En este sentido, el logro del estudio no se limita únicamente a describir las habilidades que aparecen, sino cómo y en qué condiciones didácticas suceden. Lo anterior puede ser un aporte útil porque podría proveer de insumos para discutir las decisiones curriculares de los contextos analizados.

Los resultados permiten concluir que las estrategias de enseñanza con mayor potencial para promover las *soft skills*, pueden ser aquellas que aplican metodologías activas, evaluaciones formativas con criterios explícitos y dinámicas de coevaluación que obligan a los estudiantes a argumentar, escuchar, sintetizar y reajustar su desempeño, dando paso al protagonismo de sus capacidades cognitivas y de interacción.

Asimismo, el estudio muestra que el desarrollo de las habilidades blandas se intensifica cuando existe coherencia entre las actividades que se implementan, los roles que se distribuyen, el acompañamiento que brinda el docente y la evaluación, además de una retroalimentación oportuna. En pocas palabras, no es la estrategia por sí sola la que logra esta promoción, sino el diseño didáctico que tiene como fin el aprendizaje socioemocional y profesional.

En términos de los aportes de este artículo, se puede hablar de ofrecer un marco interpretativo para que se planeen clases con intencionalidad formativa, donde se establezcan indicadores observables de las habilidades blandas y mecanismos concretos para provocarlas y evaluarlas. A su vez, ofrece argumentos para sostener que la promoción sistemática de las habilidades blandas incrementa la probabilidad de mejorar la autonomía académica. Por otra parte, el estudio ofrece una ruta metodológica que puede replicarse para analizar experiencias educativas mediante la codificación, categorización y visualización de relaciones.

En síntesis, el estudio describe cómo, en los contextos institucionales analizados, el profesorado promueve habilidades blandas principalmente a través de metodologías activas, evaluación formativa y dinámicas colaborativas. A su vez, se identifican límites asociados a la falta de sistematización de experiencias y a tensiones con esquemas de evaluación tradicional y carga administrativa. Como trabajos futuros, resulta pertinente desarrollar investigaciones complementarias, por ejemplo, diseños de triangulación metodológica que permitan profundizar en la expansión de estas habilidades en otros programas y condiciones institucionales, sin que ello desestime el valor interpretativo de los hallazgos cualitativos aquí presentados.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del

manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP indicarlo en formato
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1264>

Historia del artículo: Artículo recibido 21 de marzo 2026 | Aceptado 30 de mayo 2026 | Publicado 08 de junio 2026

Cómo citar:

Islas Torres, C; Franco Casillas, S; Cornejo Gutiérrez, F. (2026). Promoción de habilidades blandas desde las prácticas de enseñanza universitaria: hallazgos desde un análisis cualitativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(42).
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1264>

Referencias

Alvarado Carrillo, A., Valdivia Velasco, M., De la Torre Gutiérrez, H., & Araiza Lozano, M. Á. (2022). Habilidades blandas. Un estudio de género: caso Universidad Tecnológica el Retoño, México. *Opción*, 38(98), 182-203. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.7348254>

Cadillo-Leiva, G. S., Valentin-Centeno, L. M., & Huairé-Inacio, E. J. (2022). Género y desarrollo de habilidades blandas en el ámbito educativo durante la pandemia por COVID-19. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.1>

De la Ossa Vi, J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana Ciencia Animal*, 14(1). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>

Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Tellez, D. C., & Silva-García, M. B. (2021). Evaluación de habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>

Gallardo-Balderas, R. (2024). Reformas educativas y habilidades blandas: un enfoque desde el análisis político del discurso. *Eduscientia, Divulgación de la ciencia educativa*, VII(14), 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10308292>

Ginting, H., Mahiranissa, A., Bektı, R., & Febriansyah, H. (2020). The effect of outing team building training on soft skills among MBA students. *The International Journal of Management Education*, 18(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100423>

Gómez-Ávila, L. M. (2022). Factores estresantes, académicos y extraacadémicos, en estudiantes universitarios durante la pandemia. En A. Díaz-Cabriales, *La educación en México en la nueva normalidad* (págs. 247-261).
<https://isbnmexico.indautor.cerlalc.org/catalogo.php?mode=detalle&nt=357354>

- Gómez-Gamero, M. E.** (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *Divulgare* (11). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/issue/archive>
- Guillén Cordero, N., & Astorga Aguilar, C.** (2020). Desarrollo de habilidades blandas en el estudiantado mediante la actividad académica procesos prácticos para la formación de docentes de educación comercial. *Revista internacional de administración de oficinas y educación comercial*, 5(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/respaldo.5-2.1>
- Hurtado de Barrera, J.** (2012). El proyecto de investigación. Quirón.
- Lizárraga Reyes, J., & García Sánchez, O.** (2024). Aprendizaje basado en proyectos: fortaleciendo habilidades blandas en educación superior. En V. Martínez Ramírez, A. D. Ramírez Noriega, & J. E. Sánchez. La educación y el impacto tecnológico actual. Astra Editorial.
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J.** (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Martínez Valdez, R. I., Pedroza Cantú, G., & González Trejo, E. S.** (2022). Las habilidades blandas entre hombres y mujeres en la industria 4.0. *VinculaTégica*, 8(4), 126-137. <https://doi.org/10.29105/vtga8.4-301>
- Moreno-Murcia, L. M., & Quintero-Pulgar, Y. A.** (2021). Relación entre la formación disciplinar y el ciclo profesional en el desarrollo de las habilidades blandas. *Formación Universitaria*, 4(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300065>
- Moreno-Murcia, L. M., Silva-García, M. B., Hidrobo-Baca, C. C., Rincón-Tellez, D. C., & Fuentes-Rojas, G. Y.** (2022). Importancia de las habilidades blandas en la formación integral de profesionales. En L. M. Moreno-Murcia, M. B. Silva-García, C. C. Hidrobo-Baca, D. C. Rincón-Téllez, G. Y. Fuentes-Rojas, & Y. A. Quintero-Pulgar, Formación en habilidades blandas en instituciones de educación superior: reflexiones educativas, sociales y políticas (págs. 52-79). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8680303>
- Rincón-Gallardo, S.** (2019). Liberar el aprendizaje. Grano de sal.
- Rivera-Valderrama, S., Rúa-Sánchez, L. E., Alfaro-Rodas, G. C., & García-Guerra, I.** (2024). Efectos de la gamificación en el desarrollo de habilidades blandas como la creatividad y la comunicación en estudiantes universitarios. *Salud, ciencia y tecnología*, 4(871). <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024871>
- Rodríguez Siu, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montaña, L.** (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Propósitos y representaciones. *Revista de psicología educativa*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Romero González, J. A., Granados, I. N., López Clavijo, S. L., & González Ruíz, G. M.** (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: Revisión documental. *Revistas Uniminuto. Inclusión y desarrollo*, 8(2), 113-127. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>
- Sujová, E., Cierna, H., Simanova, L., Gejdos, P., & Stefkova, J.** (2021). Integración de habilidades blandas en los procesos de negocio según los requisitos de los

empleadores: un enfoque para la educación sostenible. *Sostenibilidad*, 13(24).
<https://doi.org/10.3390/su132413807>

Vasconcelos-Vásquez, K. L., & Ugalde, J. (2024). Programa de habilidades blandas empresariales: Responsabilidad social de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXX(9), 258-270. <https://hdl.handle.net/11056/29484>

Vázquez González, L., Clara Zafra, M., Céspedes Gallegos, S., Ceja Romay, S., & Pacheco López, E. (2022). Estudio sobre habilidades blandas en estudiantes universitarios: el caso del TECN M Coatzacoalcos. *Revista científica multidisciplinaria*. IPSA Scientia, 7(1), 10-25. <https://doi.org/10.25214/27114406.1311>

Vázquez-Pajuelo, L., Villa-Gómez, D. A., & Tuesta-Villa, J. A. (2020). Habilidades blandas y el impacto de la COVID-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, 6(1), 41-49. <https://doi.org/10.19083/rgm.v6i1.1488>