

## Factores asociados al desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios de Loja, Ecuador

### *Factors Associated with the Development of University Teachers' Soft Skills in Loja, Ecuador*

Anghela Gabriela Zhanay Ramón<sup>1</sup> y Mónica Patricia Abad Celleri<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Cuenca, Av. 12 de Abril s/n y Av. Loja, Cuenca, Ecuador

#### Correspondencia:

anghela.zhanay@ucuenca.edu.ec  
monica.abad@ucuenca.edu.ec

**Recepción:** 4 de agosto de 2025 - **Aceptación:** 14 de noviembre de 2025 - **Publicación:** 25 de noviembre de 2025.

## RESUMEN

El presente trabajo analiza los factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios de Loja, Ecuador, considerando la relevancia creciente de estas competencias en el fortalecimiento del ejercicio profesional docente y la mejora del entorno educativo. En un contexto donde predomina la formación técnico-académica, el estudio busca visibilizar elementos personales, contextuales e institucionales que favorecen u obstaculizan el desarrollo de estas habilidades esenciales. El objetivo fue analizar e identificar los factores asociados a dicho desarrollo en el profesorado universitario. Se empleó una metodología de enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo, utilizando encuestas validadas para el análisis cuantitativo y entrevistas semiestructuradas para el componente cualitativo. Los resultados evidencian que, si bien los docentes se perciben altamente competentes en liderazgo, trabajo en equipo y comunicación eficaz, existen variaciones significativas en la autovaloración y se identifican barreras como el estrés, la sobrecarga laboral y la falta de políticas institucionales. Por otro lado, se destacan como facilitadores para el desarrollo de habilidades blandas a la autoeducación, el trabajo colaborativo y el acompañamiento emocional. Se concluye que el fortalecimiento de las habilidades blandas en el ámbito universitario

exige una articulación entre procesos formativos, estrategias institucionales y condiciones personales, lo cual resulta fundamental para consolidar una docencia integral y humanista, en sintonía con los desafíos contemporáneos de la educación superior.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales, desempeño docente, formación profesional, gestión institucional, educación superior.

## ABSTRACT

This study analyzes the factors influencing soft skills development among university professors in Loja, Ecuador, considering the crucial role of these skills in improving professional teaching practices and educational environments. In a context where technical-academic training predominates, the study aims to highlight personal, contextual, and institutional elements that either promote or hinder the development of these essential skills. The objective was to analyze and identify the factors associated with such development among university faculty. A mixed-methods approach, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive design was employed. A validated survey was used to collect quantitative data, while a semi-structured interview, for the qualitative component. The results show that, although professors perceive themselves as highly competent in leadership, teamwork, and effective communication, there are significant variations in self-assessment. Also, barriers such as stress, work overload, and lack of institutional policies are identified. On the other hand, self-education, collaborative work, and emotional support stand out as facilitators for the development of soft skills. The study concludes that university professors' soft skills refining requires coordination between training processes, institutional strategies, and personal conditions, which are essential for consolidating a comprehensive and humanistic teaching practice in line with the contemporary challenges of higher education.

**Keywords:** socio-emotional skills, teaching performance, professional development, institutional management, higher education.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios constituye un eje esencial en la educación del siglo XXI, al fortalecer la calidad de las interacciones académicas y el bienestar docente

(Saballet, 2024; Ossa, 2022). Estas competencias, entendidas como destrezas socioemocionales, comunicativas y actitudinales, son determinantes para generar climas educativos favorables y promover aprendizajes significativos. En el contexto ecuatoriano, investigaciones recientes evidencian que, aunque se reconoce su relevancia, las instituciones de educación superior mantienen una tendencia a priorizar la formación técnico-cognitiva, lo que genera vacíos en la formación integral del profesorado (Valle et al., 2022; Ledesma, 2025).

A nivel internacional, estudios han mostrado que los docentes con altas competencias emocionales logran mayor compromiso estudiantil y mejores resultados académicos (Kunter et al., 2013; Um-matqul, 2020). La UNESCO (2021) ha subrayado la urgencia de incorporar el desarrollo socioemocional en la formación docente, mientras que investigaciones en Europa y Asia destacan la influencia de factores institucionales como la cultura organizacional, el liderazgo pedagógico y los entornos colaborativos en la adquisición de estas habilidades (Nguyen et al., 2020; Kolesnik et al., 2023). En América Latina, Bisquerra (2012), Chan y Zaldivar (2023) y García (2023) enfatizan la educación emocional y la empatía como pilares de una docencia transformadora. Sin embargo, la mayoría de estudios se centran en estudiantes, dejando poco explorado cómo se desarrollan estas competencias en el propio cuerpo docente (Vázquez y García, 2023).

Este vacío de investigación se vincula directamente con la necesidad de comprender los factores que favorecen u obstaculizan la práctica docente desde una dimensión humanista. La sobrecarga laboral, la falta de políticas institucionales y los ambientes poco colaborativos han sido identificados como limitantes (Roa y Zenteno, 2024; Sullca, 2023), mientras que la autoeducación, el trabajo en equipo y el acompañamiento emocional se reconocen como facilitadores. Por tanto, analizar esta problemática en el contexto universitario de Loja resulta pertinente para aportar evidencias empíricas que orienten estrategias pedagógicas y organizacionales.

En este marco, el objetivo de la investigación es analizar los factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios de Loja, Ecuador. La pregunta que guía el estudio es ¿Cuáles son los factores individuales, institucionales y contextuales que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios de Loja?

## METODOLOGÍA

Esta investigación posee un enfoque metodológico de carácter mixto, diseñado para la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo (Cedeño, 2012).

La investigación se enmarcó dentro de un diseño no experimental-transversal, de tipo descriptivo, que se orientó a analizar las variables en su estado natural, sin intervención alguna por parte de la investigadora (Hernández et al., 2014). El enfoque pragmático de este estudio fue clave para integrar diversas perspectivas, combinando herramientas que facilitaron el análisis detallado de las habilidades blandas y los factores que las influyen (Arias, 2023).

El estudio se llevó a cabo durante el periodo académico octubre 2024 – febrero 2025. La población objeto de estudio estuvo conformada por 108 docentes de la Facultad de Educación, el Arte y la Comunicación. Para la recopilación de datos se seleccionaron dos muestras, por un lado, la totalidad de los docentes disponibles participaron en el componente cuantitativo mediante encuestas, de los cuales 100 respondieron el cuestionario (tasa de respuesta: 92.6 %).

Por otro lado, se seleccionaron 12 docentes mediante un muestreo por conveniencia para la realización de entrevistas semiestructuradas, atendiendo a su accesibilidad y disposición para participar en el estudio. El uso de este tipo de muestreo respondió a la naturaleza exploratoria del estudio y a la necesidad de obtener información profunda y contextualizada sobre las experiencias docentes. De acuerdo con Hernández et al. (2014), en los estudios cualitativos la finalidad no es la representatividad estadística, sino la riqueza y diversidad de las perspectivas que contribuyen a comprender el fenómeno de manera integral. Bajo este criterio, se procuró incluir participantes con distintas trayectorias académicas y niveles de experiencia, lo que favoreció la identificación de contrastes significativos y la saturación teórica de las categorías de análisis.

En cuanto a los instrumentos utilizados, para la recopilación de datos cuantitativos se empleó la Escala de Habilidades Blandas (ESHB-EML), elaborada por Monzón (2020). Este cuestionario (Anexo A), compuesto por 50 ítems en una escala de tipo Likert, abarca cinco dimensiones fundamentales: ética, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación eficaz y resolución de problemas. El instrumento,

aplicado sin modificaciones a los docentes universitarios, reporta alta confiabilidad en aplicaciones previas ( $\alpha = 0.951$ ), lo que respalda su consistencia interna, así como una estructura validada mediante análisis factorial confirmatorio. La administración del cuestionario se realizó de manera virtual, empleando Google Forms como herramienta de distribución.

Para el componente cualitativo se diseñó una guía de entrevista semiestructurada (Anexo B) orientada a identificar barreras y facilitadores en el desarrollo de las habilidades blandas. El proceso de validación de esta guía se llevó a cabo de manera estructurada, asegurando su calidad y pertinencia en función de los objetivos de la investigación. En primera instancia, el instrumento fue diseñado sobre una sólida base teórica, formulando preguntas que abordaron las características relacionadas con el fenómeno de estudio. Posteriormente, se realizó la validación de contenido con tres expertos en educación y habilidades blandas, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems utilizando la V de Aiken. Los coeficientes oscilaron entre 0.67 y 1.0, lo que refleja un nivel general alto de validez. Sin embargo, algunos ítems requirieron ajustes: la pregunta 2 fue eliminada por redundancia ( $V = 0.67$ ), la pregunta 5 fue reformulada para centrarse en impactos específicos de estas habilidades ( $V = 0.83$ ) y la pregunta 7 se ajustó para indagar directamente si los docentes habían recibido capacitación o recursos específicos ( $V = 0.75$ ). Asimismo, se reordenaron ciertos ítems para mejorar la coherencia interna del instrumento. El cuestionario final quedó conformado por 10 preguntas abiertas, distribuidas en tres dimensiones analíticas: individual, institucional y contextual. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial, considerando la disponibilidad de los participantes, y se grabaron con su consentimiento previo para garantizar la fidelidad de las transcripciones.

La recolección de datos se dividió en dos fases. En la primera, se distribuyó el cuestionario entre los docentes participantes, quienes tuvieron un plazo determinado para completarlo. En la segunda, se realizaron las entrevistas semiestructuradas con los docentes seleccionados, siguiendo un cronograma establecido.

El análisis de la información se llevó a cabo en dos etapas. Para el componente cuantitativo, se utilizó el software estadístico Jamovi, con el cual se aplicaron procedimientos descriptivos orientados a identificar las tendencias centrales y la dispersión

de las variables relacionadas con las habilidades blandas. Este enfoque permitió caracterizar los niveles de autopercepción docente en cada dimensión evaluada. Aunque el alcance del estudio se circunscribió al nivel descriptivo, se reconoce la pertinencia de que futuras investigaciones incorporen pruebas de correlación o comparación de grupos (por género, edad o nivel académico) con el fin de profundizar en las posibles asociaciones entre variables sociodemográficas y competencias blandas, sin modificar el carácter descriptivo del diseño original.

El componente cualitativo se analizó mediante técnicas de análisis de contenido temático, empleando el software Taguette para facilitar la codificación y la identificación de patrones emergentes. Este proceso siguió las fases propuestas por Braun y Clarke (2006), que incluyen: (a) familiarización con las transcripciones a través de una lectura detallada, (b) generación de códigos iniciales, (c) agrupación de códigos en temas preliminares, (d) revisión y ajuste de los temas para asegurar su coherencia interna, y (e) definición y denominación final de los temas, integrando citas representativas analizadas en función del marco teórico.

El análisis cualitativo se desarrolló bajo un enfoque híbrido (deductivo-inductivo): deductivo, al sustentarse en las categorías predefinidas (individual, institucional y contextual); e inductivo, al permitir la emergencia de subcategorías no contempladas inicialmente. Estas últimas surgieron de un proceso reiterativo de lectura, codificación y comparación constante de los discursos, incorporándose solo aquellas que mostraron recurrencia, densidad conceptual y relevancia teórica. Su integración respondió a criterios de saturación y coherencia interna, lo que fortaleció la validez interpretativa del análisis y evidenció que el desarrollo de habilidades blandas trasciende los marcos analíticos preestablecidos, manifestándose también en las prácticas, emociones y condiciones estructurales propias del contexto universitario.

Asimismo, se aplicó una triangulación metodológica entre los datos cuantitativos y cualitativos, orientada a contrastar la autopercepción docente con las experiencias narradas, lo que aportó mayor consistencia interna y robustez interpretativa a los resultados.

Finalmente, el estudio se desarrolló bajo estrictos principios éticos, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando su derecho a retirarse en cualquier momento, la

confidencialidad de la información fue protegida mediante el anonimato de los datos y su almacenamiento en formatos seguros. Los resultados se presentaron de forma agregada para resguardar la identidad de los docentes y cumplir con las normativas éticas y legales aplicables.

## RESULTADOS

En cuanto al perfil demográfico de los docentes participantes, la Tabla 1 revela una comunidad académica diversa en términos de género, edad, experiencia y nivel de formación académica. Se observa una ligera mayoría de docentes de género femenino (55%). En cuanto a la distribución etaria, se identifica que la mayor parte de los docentes se encuentra en el rango de 35 a 44 años (38.8%), seguido por el grupo de 45 a 54 años (29.6%). Esta distribución sugiere que el cuerpo docente está conformado principalmente por profesores en plena etapa de consolidación profesional, con una presencia menor de docentes jóvenes o de edad más avanzada. Respecto a la experiencia docente, los datos reflejan que la facultad cuenta con un personal docente mayormente experimentado, con una sólida trayectoria en la enseñanza. En relación con el nivel académico, se destaca que el 65.3% de los docentes posee estudios de maestría, mientras que el 30.6% ha alcanzado el grado de doctorado y un 6.1% cuenta con posdoctorado. Es relevante notar que no se registran docentes con únicamente licenciatura, lo que indica un alto grado de especialización en el cuerpo académico.

**Tabla 1**

*Características demográficas de los docentes universitarios participantes*

Variables	Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	55	55.0%
	Masculino	45	45.0%
Edad	25-34	16	16.3%
	35-44	38	38.8%
	45-54	29	29.6%
	55-65	17	17.3%
	65+	1	1.0%
Experiencia docente	Menos de 5 años	6	6.1%
	5-10 años	26	26.5%
	11-20 años	37	37.8%
	21-30 años	24	24.5%
	31-40 años	7	7.1%
Nivel Académico	Licenciatura	0	0.0%
	Maestría	64	65.3%
	Doctorado	30	30.6%
	Posdoctorado	6	6.1%

En la Tabla 2, el análisis descriptivo de las habilidades blandas de los docentes participantes <https://doi.org/10.5281/zenodo.17716645>

muestra que estas competencias están ampliamente desarrolladas en la mayoría. Dado que la prueba de Shapiro-Wilk indica que los datos no siguen una distribución normal ( $p < 0.001$ ), se ha optado por emplear la mediana como principal medida de tendencia central, acompañada del rango intercuartílico para evaluar la dispersión de los datos.

Los resultados muestran que las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo alcanzan una mediana de 4.50, lo que sugiere que la mitad de los docentes perciben un nivel alto en estas competencias. De manera similar, las habilidades de ética reflejan una mediana de 4.40, mientras que comunicación eficaz y resolución de problemas presentan una mediana de 4.40, lo que indica una percepción general positiva en estas dimensiones.

Para evaluar la dispersión de las respuestas, se analiza el rango intercuartílico (RIQ), que representa el intervalo en el que se encuentra el 50% central de los datos. Se observa que el RIQ es mayor en liderazgo y trabajo en equipo, lo que indica una mayor variabilidad en la percepción de estas habilidades. Esto sugiere que, si bien una gran proporción de docentes se percibe con un alto nivel en estas competencias, existen diferencias individuales en la autovaloración de su desempeño en estas áreas.

En contraste, ética y resolución de problemas presentan un RIQ más reducido, lo que implica que la mayoría de los docentes tiene percepciones más homogéneas sobre estas habilidades. Comunicación eficaz muestra un RIQ intermedio, lo que sugiere que, aunque la mayoría de los docentes percibe un nivel alto en esta habilidad, existen algunas diferencias en su valoración dentro del grupo. Estos hallazgos sugieren que, aunque en general los docentes reportan un alto nivel de habilidades blandas, existen diferencias individuales significativas en la autopercepción del liderazgo y trabajo en equipo.

**Tabla 2**

*Análisis descriptivo de las habilidades blandas en docentes universitarios*

Descriptivas	Ética	Liderazgo	Trabajo en equipo	Comunicación Eficaz	Resolución de problemas
N	100	100	100	100	100
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	4.42	4.51	4.34	4.38	4.32
Mediana	4.43	4.50	4.50	4.40	4.40
Desviación estándar	0.491	0.568	0.612	0.538	0.488
Mínimo	1.29	1.00	1.20	1.10	1.30
Máximo	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
W de Shapiro-Wilk	0.798	0.745	0.861	0.812	0.816
Valor p de Shapiro-Wilk	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001



En el componente cualitativo, las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en los factores asociados al desarrollo de estas habilidades, organizando los hallazgos en tres dimensiones: individual, institucional y contextual. En la dimensión individual, la empatía y la comunicación asertiva fueron mencionadas por la mayoría de los docentes (8/12), quienes las conciben como el eje de la interacción pedagógica. Como expresó un participante: “La comunicación asertiva y la empatía son las más importantes porque estamos rodeados de seres humanos” (Doc. 3). Otros resaltaron que estas habilidades fortalecen el vínculo pedagógico: “Hay que saber escuchar al estudiante, porque cuando uno escucha con calma, gana su confianza” (Doc. 9). Asimismo, se destacaron la reflexión y adaptación personal (5/12): “El docente tiene que aprender a adaptarse, reflexionar y cambiar según la necesidad del estudiante” (Doc. 6), y la autoeducación (4/12): “He buscado capacitaciones externas porque no siempre la universidad ofrece espacios” (Doc. 2).

Entre los limitantes individuales, se repitieron el estrés y la carga emocional (7/12): “El cansancio limita nuestra capacidad de actuar con paciencia” (Doc. 8), la falta de conciencia sobre la importancia de las habilidades blandas (4/12): “Hay docentes que creen que solo importa el conocimiento académico y no las habilidades blandas” (Doc. 10), la falta de madurez profesional (3/12): “Muchos docentes aún no han alcanzado la madurez suficiente para manejar las emociones en el aula” (Doc. 5) y la resistencia al cambio (3/12): “Algunos compañeros no quieren cambiar su forma de enseñar, siguen con lo tradicional” (Doc. 12).

En la dimensión institucional, se valoraron positivamente las capacitaciones y talleres (6/12): “Los talleres ayudan bastante, aunque no son continuos ni obligatorios” (Doc. 4), las actividades extracurriculares (4/12): “Las actividades de integración ayudan a mantener un buen clima y fortalecer la relación” (Doc. 11) y el apoyo de bienestar estudiantil (3/12): “Bienestar estudiantil nos apoya con charlas y actividades que favorecen la convivencia” (Doc. 9).

En contraste, se señalaron limitantes estructurales como la sobrecarga laboral (9/12): “El papeleo y la cantidad de actividades nos resta tiempo para la docencia” (Doc. 1), la falta de capacitación sistemática (5/12): “La universidad no siempre ofrece espacios suficientes de capacitación docente” (Doc. 4), la escasa colaboración entre colegas (4/12): “Falta colaboración entre docentes, cada uno trabaja por su cuenta” (Doc. 12), el enfoque académico limitado (4/12): “El

sistema prioriza lo académico y deja de lado la formación en habilidades blandas” (Doc. 10) y la falta de presupuesto (3/12): “Muchas veces no hay presupuesto para talleres o programas de desarrollo” (Doc. 9). En la dimensión contextual, los docentes destacaron como favorecedores las actividades socioculturales y deportivas (3/12): “Las actividades culturales y deportivas ayudan a que los estudiantes se integren y se genere confianza” (Doc. 7), la inclusión y diversidad cultural (3/12): “Cuando uno llega a la universidad, se encuentra con una diversidad de culturas, donde es un poco difícil converger y ahí se da cuenta que necesita desarrollar o potenciar destrezas” (Doc. 3), y la colaboración y trabajo en equipo (5/12): “Creo que el trabajo de equipo es muy importante porque nos estamos relacionando con estudiantes” (Doc. 5).

Por otro lado, se identificaron como limitantes las influencias políticas y sociales (4/12): “Las demandas del ministerio muchas veces nos exigen más de lo que podemos dar” (Doc. 3), los conflictos culturales e ideológicos (3/12): “A veces hay choques culturales e ideológicos que dificultan el entendimiento con los estudiantes” (Doc. 6), la desigualdad económica y formativa (3/12): “No todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades ni recursos, y eso limita” (Doc. 7), y los sesgos y favoritismos (2/12): “Hay favoritismos que afectan la relación con los estudiantes y entre colegas” (Doc. 1).

La Tabla 3 sintetiza estos resultados, organizando los principales factores favorecedores y limitantes, junto con su frecuencia y citas representativas.

La triangulación de los resultados permitió contrastar la información obtenida en el componente cuantitativo con los testimonios de los docentes recogidos en las entrevistas. Esta comparación evidenció tanto coincidencias como divergencias entre la autopercepción y la práctica docente.

En primer lugar, las competencias de empatía y comunicación asertiva mostraron altos niveles de valoración en ambos enfoques. En el análisis cuantitativo, los docentes reportaron puntuaciones elevadas en comunicación eficaz y ética profesional, lo cual se corresponde con los relatos cualitativos que destacan la empatía y la interacción positiva como pilares de la práctica pedagógica. Tal como lo expresó un participante: “*La comunicación clara con los estudiantes es lo que marca la diferencia en su motivación*” (Doc. 9). Esta coincidencia confirma que dichas competencias constituyen un núcleo fundamental en la docencia universitaria.

**Tabla 3**

*Factores favorecedores y limitantes en el desarrollo de habilidades blandas*

Dimensión	Favorecedores		Limitantes	
	Etiqueta y frecuencia	Cita textual docente	Etiqueta y frecuencia	Cita textual docente
Institucional	Empatía y comunicación asertiva 8/12	“La comunicación asertiva y la empatía son las más importantes porque estamos rodeados de seres humanos.” (Doc. 3)	Estrés y carga emocional 7/12	“El cansancio limita nuestra capacidad de actuar con paciencia.” (Doc. 8)
	Lectura y autoeducación 4/12	“He buscado capacitaciones externas porque no siempre la universidad ofrece espacios.” (Doc. 2)	Falta de madurez profesional 3/12	“Muchos docentes aún no han alcanzado la madurez suficiente para manejar las emociones en el aula.” (Doc. 5)
	Reflexión y adaptación personal 5/12	“El docente tiene que aprender a adaptarse, reflexionar y cambiar según la necesidad del estudiante.” (Doc. 6)	Falta de conciencia sobre habilidades blandas 4/12	“Hay docentes que creen que solo importa el conocimiento académico y no las habilidades blandas.” (Doc. 10)
			Resistencia al cambio 3/12	“Algunos compañeros no quieren cambiar su forma de enseñar, siguen con lo tradicional.” (Doc. 12)
Contextual	Actividades socioculturales y deportivas 3/12	“Las actividades culturales y deportivas ayudan a que los estudiantes se integren y se genere confianza.” (Doc. 7)	Conflictos ideológicos y culturales 3/12	“A veces hay choques culturales e ideológicos que dificultan el entendimiento con los estudiantes.” (Doc. 6)
	Inclusión y diversidad cultural 3/12	“Cuando uno llega a la universidad, se encuentra con una diversidad de culturas, donde es un poco difícil converger y ahí se da cuenta que necesita desarrollar o potenciar destrezas.” (Doc.3)	Sesgos y favoritismo 2/12	“Hay favoritismos que afectan la relación con los estudiantes y entre colegas.” (Doc. 1)
	Colaboración y trabajo en equipo 5/12	“Creo que el trabajo de equipo es muy importante porque nos estamos relacionando con estudiantes.” (Doc.5)	Influencias políticas y sociales 4/12	“Las demandas del ministerio muchas veces nos exigen más de lo que podemos dar.” (Doc. 3)
			Desigualdad económica y formativa 3/12	“No todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades ni recursos, y eso limita.” (Doc. 7)
Institucional	Actividades extracurriculares 4/12	“Las actividades de integración ayudan a mantener un buen clima y fortalecer la relación.” (Doc. 11)	Falta de capacitación 5/12	“La universidad no siempre ofrece espacios suficientes de capacitación docente.” (Doc. 4)
	Capacitaciones y talleres 6/12	“Los talleres ayudan bastante, aunque no son continuos ni obligatorios.” (Doc. 4)	Falta de colaboración y trabajo en equipo 4/12	“Falta colaboración entre docentes, cada uno trabaja por su cuenta.” (Doc. 12)
			Enfoque académico 4/12	“El sistema prioriza lo académico y deja de lado la formación en habilidades blandas.” (Doc. 10)
	Apoyo desde bienestar estudiantil 3/12	“Bienestar estudiantil nos apoya con charlas y actividades que favorecen la convivencia.” (Doc. 9)	Falta de presupuesto 3/12	“Muchas veces no hay presupuesto para talleres o programas de desarrollo.” (Doc. 9)
			Carga excesiva de actividades académicas 9/12	“El papeleo y la cantidad de actividades nos resta tiempo para la docencia.” (Doc. 1)

En contraste, las categorías relacionadas con el trabajo en equipo y el liderazgo pedagógico reflejaron tensiones entre los dos enfoques. Mientras que en la encuesta los docentes manifestaron altos niveles de autopercepción en estas habilidades, las entrevistas revelaron limitaciones significativas vinculadas a la sobrecarga laboral, la falta de colaboración entre colegas y el predominio de un enfoque académico que minimiza la formación integral. Un docente sintetizó esta dificultad al señalar: *“Falta colaboración entre docentes, cada uno trabaja por su cuenta”* (Doc. 12). Esta discrepancia sugiere la presencia de una brecha entre lo declarado y lo efectivamente practicado en el contexto institucional.

Por su parte, la resolución de problemas se ubicó en un nivel intermedio dentro del componente cuantitativo, mientras que en el análisis cualitativo apareció estrechamente vinculada a la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes. Un participante enfatizó: *“Creo que el trabajo de equipo es muy importante porque nos estamos relacionando con estudiantes”* (Doc. 5). Esto permite inferir que la capacidad de resolver dificultades se potencia a través de dinámicas colectivas y no de manera aislada.

Finalmente, en la dimensión contextual, los docentes reconocieron la influencia de factores externos —como las demandas políticas, las desigualdades económicas y los conflictos culturales— que condicionan el ejercicio de sus habilidades blandas. Estos hallazgos complementan el análisis cuantitativo, evidenciando que el desarrollo de competencias socioemocionales trasciende la esfera individual y depende de condiciones estructurales que deben ser consideradas en las políticas universitarias.

En conjunto, la triangulación sugiere que, si bien existe un reconocimiento generalizado del valor de las habilidades blandas, su implementación efectiva se encuentra supeditada a un delicado equilibrio entre recursos personales, apoyo institucional y factores contextuales.

Durante el análisis cualitativo, la saturación teórica se alcanzó en la décima entrevista, momento en el cual las respuestas comenzaron a mostrar repetición de categorías y no emergieron nuevas dimensiones significativas. Este punto de saturación respalda la consistencia de los hallazgos y fortalece la validez interpretativa del estudio, al evidenciar que los factores favorecedores y limitantes identificados constituyen un panorama

representativo de la experiencia docente en la institución analizada.

## DISCUSIÓN

El análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos permitió evidenciar una tensión central: aunque los docentes universitarios se autodefinen como altamente competentes en habilidades blandas, su aplicación práctica se ve condicionada por factores personales, institucionales y contextuales. Esta discrepancia entre autopercepción y práctica identificada también por Goleman (1998) y Bisquerra (2012) sugiere que el desarrollo de competencias socioemocionales no depende únicamente del conocimiento o la intención, sino de las condiciones estructurales y emocionales que posibilitan su ejercicio cotidiano. La existencia de esta brecha pone de manifiesto una paradoja educativa: las habilidades blandas se reconocen como esenciales, pero no siempre se promueven en entornos laborales que las hagan viables.

Desde la perspectiva cuantitativa, las altas valoraciones en liderazgo, trabajo en equipo y comunicación eficaz reflejan una conciencia positiva sobre la importancia de estas habilidades. Sin embargo, la dispersión observada en los puntajes evidencia que no todos los docentes se sienten igualmente competentes, lo que puede deberse a desigualdades formativas, diferencias generacionales o estilos profesionales. Este patrón coincide con los hallazgos de Ledesma (2025) y Rodríguez et al. (2021), quienes destacan la existencia de desbalances en la formación emocional del profesorado ecuatoriano. En este contexto, la autopercepción elevada podría interpretarse más como una expresión de compromiso profesional que como evidencia de dominio efectivo, lo que demanda profundizar en estudios comparativos y longitudinales que permitan observar la evolución real de estas competencias.

Los hallazgos cualitativos complementan esta interpretación al revelar que los docentes reconocen la empatía, la comunicación asertiva y la autorreflexión como pilares de su práctica, pero enfrentan limitaciones relacionadas con el estrés, la sobrecarga administrativa y la falta de políticas institucionales de apoyo. Estas tensiones coinciden con las advertencias de Roa y Zenteno (2024) y Sulca (2023), quienes sostienen que la cultura organizacional y la gestión educativa influyen directamente en el despliegue de las competencias blandas.

Desde esta óptica, el desarrollo socioemocional del docente no puede reducirse a la formación individual, sino que requiere estructuras organizativas coherentes con los principios de bienestar, acompañamiento emocional y trabajo colaborativo.

Asimismo, la triangulación metodológica mostró que las competencias más valoradas (empatía, comunicación, ética) son las que mejor se integran en la práctica docente, mientras que aquellas vinculadas al liderazgo o al trabajo colaborativo presentan una mayor brecha entre discurso y acción. Este hallazgo invita a reflexionar sobre la coherencia entre los valores institucionales declarados y las dinámicas reales de trabajo. Tal como señalan Oyarzún et al. (2019), las instituciones que mantienen estructuras jerárquicas rígidas tienden a limitar la colaboración genuina, generando climas emocionales que desincentivan la cooperación entre colegas. En consecuencia, el fortalecimiento de las habilidades blandas requiere no solo de formación, sino también de una transformación cultural en el ámbito universitario.

Desde una perspectiva teórica, los resultados confirman la pertinencia de articular los modelos de Alles (2009), Churba (2017) y Goleman (1998) en un marco interpretativo común. Estos autores, considerados de manera conjunta, permiten comprender las habilidades blandas como procesos dinámicos que integran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Alles aporta la visión de competencia observable; Churba explica la evolución del aprendizaje transformacional; Goleman profundiza en la gestión emocional individual y colectiva. La convergencia de estos enfoques sustenta la idea de que las habilidades blandas no solo se aprenden, sino que también se construyen colectivamente en entornos educativos que promuevan la reflexión y el acompañamiento.

En el plano práctico, los resultados resaltan la necesidad de que las universidades adopten políticas explícitas para fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado. Esto incluye programas de formación continua orientados al manejo del estrés, talleres de comunicación asertiva, mentorías entre pares y estrategias de liderazgo colaborativo. Tales acciones permitirían reducir la brecha entre la autopercepción y la práctica real, favoreciendo una docencia más integral, humana y sostenible. Estas propuestas coinciden con las orientaciones de la UNESCO (2021) y Ortiz e Hincapié (2024), que destacan las habilidades

socioemocionales como pilares del desarrollo profesional docente en América Latina.

### Limitaciones del estudio

Aunque este estudio ofrece un análisis integral sobre los factores asociados al desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios, presenta algunas limitaciones inherentes a su diseño y alcance. En primer lugar, la investigación se circunscribió a una sola facultad dentro de una universidad de Loja, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras universidades o instituciones de educación superior con características distintas. Si bien se obtuvo información relevante, los resultados reflejan un contexto específico que puede no ser representativo de realidades más amplias.

Además, el estudio se desarrolló bajo un diseño transversal, lo que implica que los datos recogen una visión puntual en el tiempo, esta característica limita la capacidad de identificar cambios evolutivos en el desarrollo de habilidades blandas. Por tanto, futuras investigaciones longitudinales serían necesarias para complementar estos hallazgos y profundizar en la comprensión del fenómeno.

Por otra parte, los instrumentos utilizados como encuestas y entrevistas, son autoinformes, este tipo de instrumento puede estar sujeto a sesgo de deseabilidad social, influyendo en que los participantes reporten niveles más altos de habilidades de los que aplican realmente en la práctica (Tourangeau y Yan, 2007). Finalmente, desde la perspectiva cualitativa, si bien se alcanzó saturación teórica, no se implementaron procedimientos de revisión intercodificador ni se incorporó triangulación con otras fuentes de información, estas estrategias habrían permitido reforzar la consistencia y profundidad del análisis.

### CONCLUSIONES

El estudio evidenció que el desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios es un fenómeno complejo, condicionado por la interacción de factores individuales, contextuales e institucionales. Los docentes se perciben competentes en liderazgo, trabajo en equipo, comunicación eficaz, ética profesional y resolución de problemas. Entre los factores facilitadores identificados destacan la autoeducación, la reflexión crítica, la empatía, la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, las



actividades extracurriculares y la valoración de la diversidad. A nivel institucional, los programas de capacitación, los proyectos de vinculación y el acompañamiento brindado por el departamento de bienestar universitario se reconocen como elementos que fortalecen la práctica pedagógica y las habilidades socioemocionales.

A pesar de estos aspectos positivos, persisten barreras significativas que limitan el desarrollo efectivo de las habilidades blandas. A nivel individual, se identificaron el estrés, la sobrecarga emocional, la resistencia al cambio y la falta de madurez profesional. En los planos contextual e institucional, se evidencian conflictos ideológicos, desigualdades estructurales, ausencia de políticas formales y sobrecarga administrativa. Estas tensiones generan una discrepancia entre la percepción de competencia de los docentes y las condiciones reales de la práctica educativa, reflejando la necesidad de intervenciones que consideren simultáneamente los factores personales y estructurales.

Los hallazgos de este estudio ofrecen aportes concretos al campo de la formación docente en habilidades blandas. En primer lugar, aportan una mirada integral que conecta las dimensiones emocionales, pedagógicas y organizacionales del desempeño docente, mostrando que el desarrollo de estas competencias depende tanto de los procesos internos de autoconocimiento y aprendizaje transformacional como de las condiciones institucionales que los sostienen. Esta integración conceptual constituye un avance frente a enfoques previos, que tendían a analizar las habilidades blandas como rasgos individuales sin considerar su carácter relacional y contextual.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de un diseño mixto con triangulación de datos permitió contrastar la autopercepción cuantitativa con las experiencias cualitativas, aportando evidencia empírica sobre las tensiones entre el discurso y la práctica. Este enfoque proporciona una comprensión más profunda del fenómeno y amplía la discusión regional sobre la formación socioemocional docente, donde aún predominan estudios fragmentados o de carácter descriptivo.

Finalmente, los resultados sustentan la formulación de políticas institucionales que incorporen la formación socioemocional de manera sistemática, mediante programas de capacitación continua, espacios de trabajo colaborativo y acompañamiento emocional. Asimismo, se propone fortalecer la reflexión crítica y la autoeducación docente como

estrategias clave para consolidar una práctica pedagógica más humana y transformadora. Para investigaciones futuras, se recomienda desarrollar estudios longitudinales y comparativos que permitan evaluar la evolución de estas competencias y su impacto en la calidad educativa. En este sentido, la evidencia obtenida aporta una perspectiva contextualizada y crítica sobre la docencia socioemocional en América Latina, posicionando el desarrollo de habilidades blandas como un eje esencial para promover una educación superior integral, inclusiva y sostenible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alles, M. (2009). *Diccionario de competencias. La trilogía*. Granica.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Revista Educación, Arte y Comunicación*, 12(2), 11-24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Déu. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-Emocional-en-La-Escuela-Bisquerra-pdf.pdf>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Res Non Verba* 2(2), 17-36. [https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicion2/revista\\_completa.pdf#page=18](https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicion2/revista_completa.pdf#page=18)
- Chan, G. y Zaldívar, M. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), 54-65. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>
- Churba, A. (2017). *Lidera tu propio cambio: Un modelo para el cambio profundo y simultáneo de los individuos y la cultura de las organizaciones*. Granica.
- García, B., Alba, A. y López, M. (2023). Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: Experiencias y reflexiones. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0241>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Kairos S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). McGraw-Hill Education.

- Kolesnik, K., Oliinyk, N., Komarivska, N., Kazmirchuk, N. e Imber, V. (2023). Future-Teacher Soft Skills Development in the Context of Ukraine's Integration into the European Higher Education Area. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(2), 413-431. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.23>
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., y Pekrun, R. (2011). Teachers' enthusiasm: Dimensions and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Ledesma, H. (2025). Habilidades blandas de profesores en Ecuador. *Revista Invecom*. 5(3). <https://revis-tainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3615/765>
- Monzón, E. (2020). *Construcción de la escala de habilidades blandas en universitarios del distrito del Rímac, 2020*. [Tesis de Grado, Universidad Cesar Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47822/Monz%C3%B3n\\_LER-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47822/Monz%C3%B3n_LER-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nguyen, H., Thi, N., Van, X., Thi, H., Truong, T. y Reynolds, B. (2023). Principal instructional leadership and its influence on teachers' professional development at Vietnamese primary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 53(3), 498-416. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2195409>
- Ortiz, E. e Hincapié, D. (2024). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina en M. Díaz y G. Rucci (Eds.), *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de desarrollo.
- Ossa, J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana Cienc Anim. Recia*, 14(1). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>
- Oyarzún, C., Soto, S. y Díaz, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Revista Educación*, 44, 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984644434888>
- Roa, K. y Zenteno, C. (2024). ¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/38841>
- Rodríguez, J., Rodríguez, R. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Saballet, M. (2024). Las habilidades blandas en las interacciones docente-estudiante durante el proceso formativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10998](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10998)
- Sullca, C. (2023). Gestión educativa y habilidades blandas en docentes de una institución educativa del Rímac – 2023 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121646/Sullca\\_QCL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121646/Sullca_QCL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tourangeau, R., y Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Ummatqul, K. (2020). Soft Skills Development in Higher Education. *Revista Universal de Investigación Educativa*, 8(5), 1916-1925. [https://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=9154](https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9154)
- UNESCO. (2021). *Future of Education Report: Reimagining our futures together: a new social contract for education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Valle, M., Ramón, I., Idrobo, M. y Costa, C. (2022) Habilidades blandas en la investigación formativa del estudiante universitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 3(2), 1201. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.178>
- Vázquez, L. y García, B. (2023). La importancia del desarrollo de habilidades duras y blandas encaminadas al sector laboral en estudiantes de la licenciatura en psicología. *Revista Kolpa*, 3(1). <https://doi.org/10.47258/awcs5s62>

**Declaración del uso de Inteligencia Artificial:** En el presente artículo se utilizó inteligencia artificial (IA) de manera puntual y limitada, exclusivamente para apoyar la mejora de redacción en ciertos apartados del texto. El uso de estas herramientas no tuvo ninguna influencia en el análisis, interpretación ni en los resultados del estudio.

## Anexo 1

### Escala de habilidades blandas aplicada a docentes universitarios

Nº	Pregunta	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Acepto mis errores cuando estoy equivocado(a).					
2	Mis acciones son coherentes con mis valores.					
3	Mis argumentos se basan en mis propios valores.					
4	Cumplo con mis compromisos.					
5	Actúo con transparencia					
6	Culpo a los demás por mis errores.					
7	Me gano la confianza de los demás por ser leal					
8	Me dejo llevar por comentarios ajenos					
9	Cumplo con las normas establecidas					
10	Me disgusta cumplir las normas establecidas					
11	Aporto soluciones para dirigir a mi equipo.					
12	Propongo estrategias al equipo para resolver dificultades.					
13	Aprovecho las habilidades de mi grupo para sobresalir de los obstáculos.					
14	Me gusta tomar la iniciativa para emprender acciones.					
15	Creo un sentimiento de seguridad a mi equipo de trabajo.					
16	Transmito confianza a mis compañeros.					
17	Facilito la participación entre mi grupo de trabajo.					
18	Fomento la motivación en las personas para crear un ambiente de competencia amigable.					
19	Estimulo a los integrantes de mi equipo del equipo para la consecución de metas.					
20	Enfrento los retos con buena predisposición.					
21	Resalto las fortalezas de mi equipo.					
22	Potencializo las habilidades de mi equipo.					
23	Me siento valorado cuando trabajo en equipo					
24	Promuevo la unión en mi entorno de trabajo.					
25	Mis compañeros se sienten a gusto trabajando conmigo.					
26	Me siento cómodo trabajando en equipo.					
27	Soy tolerante con las ideas de mis compañeros.					
28	Aporto ideas en beneficio del equipo.					
29	Acepto los acuerdos establecidos por mi equipo					
30	Me gusta trabajar en equipo.					
31	Expongo mis ideas de forma clara.					
32	Al comunicarme procuro expresar mis sentimientos.					
33	Doy mi opinión en un momento oportuno.					
34	Expreso mi opinión y puntos de vista ante mis compañeros.					
35	Cuando me expreso todos logran comprenderme.					
36	Me agrada escuchar a los demás.					
37	Me concentro en lo que dice mi compañero.					
38	Me esfuerzo en comprender las necesidades de los demás.					
39	Soy capaz de percibir el estado de ánimo de las personas.					
40	Demuestro comprender las opiniones de mis compañeros.					
41	Me aseguro de haber encontrado la causa del problema realizando preguntas.					
42	Percibo rápidamente la causa de un problema.					
43	Evito solucionar problemas por la demanda de tiempo.					
44	Intento resolver problemas antes que se agranden.					
45	Frente a situaciones de adversidad busco alternativas de solución.					
46	Analizo los problemas antes de dar una respuesta.					
47	Busco información acerca del problema.					
48	Aplico alternativas de solución mediante mis posibles alternativas al problema.					
49	Confío en mis decisiones para generar soluciones.					
50	Al solucionar un problema analizo si la situación mejoró.					

- ¿Qué estrategias ha utilizado para mejorar sus habilidades blandas como docente universitario?
- ¿Puede describir una experiencia que considere significativa en su desarrollo de habilidades blandas como docente universitario?
- ¿Qué recursos o programas institucionales están disponibles para apoyar el desarrollo de habilidades blandas entre los docentes universitarios?
- ¿Ha recibido capacitación o recursos institucionales específicos para el desarrollo de habilidades blandas? ¿Cómo evalúa la efectividad de estos recursos en su práctica docente?
- ¿Qué prácticas institucionales consideran que influyen en el desarrollo de habilidades blandas entre los docentes universitarios?
- ¿Cómo cree que el entorno laboral y las dinámicas dentro de la institución universitaria afectan el desarrollo de habilidades blandas?
- Desde su experiencia: ¿Existen factores externos (sociales, económicos, culturales) que podrían influir en el desarrollo de habilidades blandas entre los docentes universitarios?
- ¿Qué cambios en el entorno universitario considera usted que podrían facilitar el desarrollo de habilidades blandas?

## Anexo 2

### Guía de entrevista sobre Habilidades Blandas a Docentes Universitarios

Edad:

Género: Femenino ( ) Masculino ( )

Años de experiencia docente:

Máximo grado académico: Licenciatura ( ) Maestría ( ) Doctorado ( ) Otro ( )

- ¿Cuáles considera usted que son las habilidades blandas más importantes para un docente universitario?
- ¿Qué obstáculos o desafíos ha enfrentado en el proceso de desarrollar habilidades blandas?