



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Habilidades blandas de los docentes y rendimiento
académico de los estudiantes de un instituto superior
tecnológico de Lima, 2023

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria**

AUTORA:

Llanos Núñez, Silohe Luisa (orcid.org/0000-0002-6851-3721)

ASESORES:

Mg. Vilcapoma Perez, Céear Robín (orcid.org/0000-0003-3586-8371)

Dra. Rodríguez Rojas, Milagritos Leonor (orcid.org/0000-0002-8873-1785)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA – PERÚ

2024

Dedicatoria

A mis entrañables abuelos, María Luisa Núñez Núñez y José Leonardo Núñez Núñez, así como a mis admirados padres, Jesús Silohé Núñez Núñez y Alejandro Jorge Llanos Lazo. Su amor incondicional, sabiduría, apoyo y dirección han sido los cimientos sólidos que han trazado el sendero de mi travesía, posibilitando la conquista de este logro académico.

Agradecimiento

A mi esposo, Arturo Escalante Aguilar, le expreso mi gratitud por su apoyo constante, comprensión y paciencia en cada fase de este reto académico. Su amor y estímulo fueron mi principal sostén.

Al Mg. César Robín Vilcapoma Pérez, le agradezco su invaluable guía, sabiduría y motivación, que fueron fundamentales para lograr el éxito en este camino académico.

Ambos, con su respaldo incondicional, me proporcionaron la confianza y el impulso necesarios para progresar en este viaje de aprendizaje y desarrollo personal. Sin su orientación, este logro no habría sido factible.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, VILCAPOMA PEREZ CESAR ROBIN, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis Completa titulada: "Habilidades blandas de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima, 2023", cuyo autor es LLANOS NUÑEZ SILOHE LUISA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 13 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VILCAPOMA PEREZ CESAR ROBIN DNI: 09142246 ORCID: 0000-0003-3586-8371	Firmado electrónicamente por: CVILCAPOMAP el 17-01-2024 08:51:18

Código documento Trilce: TRI - 0731948



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, LLANOS NUÑEZ SILOHE LUISA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis Completa titulada: "Habilidades blandas de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis Completa:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
SILOHE LUISA LLANOS NUÑEZ DNI: 10771936 ORCID: 0000-0002-6851-3721	Firmado electrónicamente por: SLLANOSN el 13-01- 2024 10:12:22

Código documento Trilce: TRI - 0731949

Índice de contenidos

CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	22
3.1. Tipo y diseño de investigación	22
3.2. Variables y operacionalización	23
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	24
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	24
3.5. Procedimientos	25
3.6. Método de análisis de datos	26
3.7. Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	27
V. DISCUSIÓN	36
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	45
REFERENCIAS	47
ANEXOS	55

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de percepción de las habilidades blandas de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño	27
Tabla 2. Niveles de percepción del rendimiento académico de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño	28
Tabla 3. Niveles para las dimensiones de la variable Habilidades blandas	29
Tabla 4. Niveles para las dimensiones de la variable Rendimiento académico	30
Tabla 5. Prueba de Rho de Spearman para habilidades blandas y rendimiento académico	31
Tabla 6. Prueba de Rho de Spearman para asertividad y rendimiento académico	32
Tabla 7. Prueba de Rho de Spearman para empatía y rendimiento académico	33
Tabla 8. Prueba de Rho de Spearman para trabajo en equipo y rendimiento académico	34
Tabla 9. Prueba de Rho de Spearman para liderazgo y rendimiento académico	35

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de percepción de las habilidades blandas de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño	27
Figura 2. Niveles de percepción del rendimiento académico de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño	28
Figura 3. Niveles para las dimensiones de la variable Habilidades blandas	29
Figura 4. Niveles para las dimensiones de la variable Rendimiento académico	30

Resumen

La investigación buscó establecer la correlación entre las habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto superior tecnológico de Lima. La metodología empleada fue de tipo básica, diseño no experimental, con un enfoque cuantitativo, involucrando a 40 docentes de diversas carreras. Se utilizaron dos cuestionarios validados por expertos para recoger los datos y se verificó la confiabilidad aplicando la Prueba de Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.903. Los resultados señalaron que el 70% de los docentes percibió sus habilidades blandas en un nivel avanzado, mientras que el 62,5% situó el rendimiento académico en un nivel regular. El análisis inferencial desestimó la relación entre habilidades blandas y rendimiento académico, rechazando las hipótesis de investigación general y específicas, y aceptando las hipótesis nulas. El estudio resaltó la necesidad de considerar otros factores que en el desempeño académico de los estudiantes como parte integral de su proceso formativo, con importantes implicaciones para comprender las dinámicas entre las habilidades blandas y el rendimiento académico en entornos educativos.

Palabras clave: Habilidades blandas, rendimiento académico, docentes, estudiantes, calidad educativa.

Abstract

The research aimed to establish the correlation between teachers' soft skills and the academic performance of students in a technological institute in Lima. The methodology employed was basic, non-experimental design, with a quantitative approach, involving 40 teachers from various disciplines. Two questionnaires validated by experts were used to collect data, and reliability was verified by applying the Cronbach's Alpha Test, yielding a result of 0.903. The results indicated that 70% of the teachers perceived their soft skills at an advanced level, while 62.5% rated academic performance at a regular level. Inferential analysis dismissed the relationship between soft skills and academic performance, rejecting both general and specific research hypotheses and accepting the null hypotheses. The study highlighted the need to consider other factors influencing students' academic performance as an integral part of their educational process, with significant implications for understanding the dynamics between soft skills and academic performance in educational settings.

Keywords: Soft skills, academic performance, teachers, students, educational quality.

I. INTRODUCCIÓN

La falta de competencias no técnicas, conocidas como habilidades blandas, habilidades interpersonales, competencias socioemocionales o *soft skills*, en los maestros de estudios superiores es una problemática abordada por organismos internacionales, nacionales y por investigadores de diversos países.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) resaltó la correlación entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el desempeño académico de los alumnos. Los hallazgos indicaron que los estudiantes cuyos profesores mostraban interés en su bienestar, proporcionaban mayor apoyo y hacían uso de una enseñanza más organizada, reportaban niveles más altos en sus habilidades socioemocionales. Estas, a su vez, se vinculaban con un mejor rendimiento académico.

Asimismo, en una universidad ecuatoriana, Jurado (2023) realizó un análisis sobre la correspondencia entre las competencias interpersonales y la conducción pedagógica en el marco de la gestión educativa. Se descubrió una situación crítica relacionada con la falta de capacitación en las denominadas habilidades no cognitivas por parte de los docentes, lo cual generó preocupación respecto a su impacto negativo en el ejercicio de las labores y la efectividad en la enseñanza. Chasi (2022) complementa este estudio en otra universidad ecuatoriana respecto a la implementación de un proyecto sobre habilidades blandas para los docentes. El autor identificó la inexistencia de conciencia y comprensión sobre la importancia de estas en la práctica pedagógica, lo cual dificultó la aceptación y participación activa de los profesores en el programa. Algunos consideraron que las habilidades blandas eran menos relevantes que las habilidades técnicas o académicas. Incluso se comprobó la falta de recursos y apoyo institucional para su aplicación, como materiales de capacitación y espacios adecuados, limitando su efectividad e interfiriendo en su integración en la rutina diaria del profesorado. Cabe mencionar que un grupo de docentes mostraron resistencia o falta de disposición para adquirir nuevas habilidades o modificar su forma de enseñar, lo que afectó la adopción e incorporación de estas

competencias en su función pedagógica. Por otro lado, la investigación realizada por Murcia et al. (2023), en una universidad colombiana, demostró la falta de especificidad en cuanto a las habilidades blandas evaluadas y la forma en que se miden. No se menciona si se tuvieron en cuenta factores como la cultura organizacional y el entorno en el que los docentes en formación se desenvuelven. Estas limitaciones podrían afectar la precisión y consistencia de los hallazgos alcanzados, así como la aplicabilidad de la investigación para mejorar la formación docente en habilidades blandas.

En el entorno nacional, el Ministerio de Educación (Minedu, 2023) estableció que la promoción de las competencias socioemocionales resultaba esencial para la autorregulación, la toma de decisiones responsables, así como para enfrentar conflictos, inseguridades y situaciones de estrés. Además, enfatizó su vínculo directo con el declive de la deserción estudiantil y la promoción de una convivencia escolar y social más positiva. El Minedu también indicó que estas destrezas mejoraban las actitudes, las relaciones, el rendimiento académico y las percepciones del entorno educativo y del aula. De igual manera, se resaltó su conexión con la reducción de la ansiedad y los problemas de conducta. En consecuencia, reconoció la importancia de fomentar estas competencias en docentes y estudiantes para optimizar el sistema educativo del país.

Adicionalmente, el estudio de Vite (2023) determinó la carencia de habilidades blandas en los profesores en un establecimiento de educación superior en Piura, lo cual limitó la aptitud de los mismos ante nuevas y desafiantes circunstancias en el salón de clases, generando un efecto adverso en el progreso de los estudiantes. De igual manera, Zegarra (2022) investigó la problemática relacionada con la escasez de habilidades sociales en los profesores de un instituto en Lima. Se descubrió que uno de los principales desafíos que los docentes enfrentaban en la gestión del aula era su capacidad para adaptarse y ser flexibles ante situaciones nuevas. Se constató que el escaso conocimiento e importancia que le atribuían a las habilidades blandas tuvo un impacto perjudicial en su labor pedagógica y en la efectividad de la educación proporcionada a los alumnos. En este sentido, hubo una disminución en la habilidad para estimular la

cooperación colectiva, la comunicación efectiva y el fortalecimiento de competencias socioemocionales. De la misma manera, en el análisis efectuado por Rodríguez, et al. (2021), se reconoció la ausencia de estas habilidades por parte de los docentes, lo cual tuvo una repercusión desfavorable en lo que respecta a su capacidad para establecer relaciones efectivas con los estudiantes, colaborar de manera eficiente con otros docentes y resolver problemas de manera eficaz. Se describe cómo la carencia de estas destrezas en los maestros tuvo consecuencias negativas en el avance académico de los estudiantes, ya que enfrentaron dificultades para comunicarse de manera efectiva, motivar al alumnado y adaptarse a escenarios novedosos y desafiantes en el entorno educativo. Igualmente, Echevarría (2020) exploró la conexión entre las destrezas sociales y la labor docente, evidenciando la problemática causada por la falta de implementación del desarrollo de las competencias interpersonales en los educadores. Esto se debió al bajo rendimiento de los mismos en un escenario competitivo y siempre cambiante. A su vez, Farfán (2020), en una universidad de Tacna, abordó la problemática relacionada con la falta de competencias socioemocionales en el cuerpo docente universitario y cómo se relaciona con el logro académico.

A nivel local, se constató una carencia en el desarrollo de las competencias interpersonales de los docentes, lo cual se asoció con una serie de complicaciones que guardaron una relación negativa con los resultados de aprendizaje. Entre las causas identificadas destacan problemas en la comunicación e interacción, lo cual ocasionó malentendidos y una participación restringida en las actividades académicas. La carencia de empatía y comprensión provocó desinterés y distracción en los estudiantes. La limitada capacidad de adaptación y resolución de conflictos obstaculizó la gestión de desafíos y la puesta en marcha de nuevas metodologías de enseñanza. El déficit de liderazgo y motivación incidió directamente en la contribución activa de los educandos y en su interés por el aprendizaje. Finalmente, la incapacidad para trabajar en equipo minó la colaboración con otros colegas, afectando la planificación y ejecución de actividades académicas. La urgencia de impulsar el crecimiento de estas habilidades en el cuerpo docente para asegurar una educación de calidad y un

mejor desempeño estudiantil resalta la importancia de investigar la conexión entre las habilidades blandas de los educadores y el desempeño académico de los alumnos en la institución.

La relevancia social y profesional de la investigación se enfocó en potenciar la calidad de la enseñanza, evidenciada en un proceso formativo más eficiente de docentes que puedan adaptarse a las demandas contemporáneas y estén comprometidos con la excelencia educativa. Asimismo, los estudiantes tendrán una experiencia positiva y estarán preparados para superar los desafíos presentes en el ámbito laboral. Es importante mencionar que el desarrollo de las competencias socioemocionales en los educadores es clave para construir una sociedad informada, instruida, colaborativa y capacitada para abordar los desafíos de la época.

De acuerdo a lo expuesto, se formuló la siguiente pregunta general: ¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto superior tecnológico de Lima? Además, se enunciaron las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es la relación entre la asertividad de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto superior tecnológico de Lima?, ¿Cuál es la relación entre la empatía de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima?, ¿Cuál es la relación entre el trabajo en equipo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima?, ¿Cuál es la relación entre el liderazgo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima?

Por otro lado, la justificación teórica del estudio giró en torno a problemas identificados en investigaciones sobre la ausencia del desarrollo de habilidades interpersonales en docentes de centros educativos de nivel superior en diversos países. Estos revelaron una carencia de formación y un desconocimiento sobre la trascendencia de las habilidades blandas en la práctica pedagógica, así como la resistencia o falta de disposición, por parte de algunos instructores, para adquirir nuevas competencias o modificar su forma de enseñar. Además, se evidenció la

falta de recursos y apoyo institucional para la ejecución de programas sobre competencias interpersonales, así como la falta de especificidad en cuanto a las habilidades blandas evaluadas y la forma en que se miden.

En cambio, la justificación práctica se centró en la utilidad que este trabajo tiene para otros académicos que deseen replicar o ampliar el estudio en diferentes contextos. Permitirá fomentar el avance de la calidad educativa al distinguir las habilidades blandas específicas que los docentes necesitan para potenciar el desempeño académico de los educandos. Asimismo, posibilitará la elaboración de proyectos de formación en competencias socioemocionales en la práctica pedagógica, a escala nacional y global. Al cuestionar la idea de que estas son menos importantes que las habilidades técnicas o académicas, se abre la puerta para explorar su relevancia en otros escenarios educativos.

Por su parte, la justificación metodológica propuso la implementación de una nueva matriz de operacionalización y un nuevo instrumento para recabar información: el cuestionario. Este se basó en escalas de medición validadas y confiables para cada una de las habilidades blandas a evaluar, como asertividad, empatía, trabajo en equipo y liderazgo. Esta metodología permitió recabar información relevante y precisa sobre el nexo entre las habilidades blandas de los docentes y el desempeño académico de los alumnos en un centro de educación superior de Lima. Además, los resultados podrán ser utilizados por otras instituciones educativas para crear programas de formación y crecimiento profesional que impulsen el progreso de estas habilidades emocionales y sociales en los profesores, lo que resultará en una mejora tanto en la calidad de la enseñanza como en el progreso estudiantil.

Según lo manifestado, se procedió a redactar el siguiente objetivo general: Determinar la relación que existe entre las habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. Asimismo, se redactaron los siguientes objetivos específicos: 1) Determinar la relación que existe entre el asertividad y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. 2) Determinar la relación que existe entre la empatía y el rendimiento

académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. 3) Determinar la relación que existe entre el trabajo en equipo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. 4) Determinar la relación que existe entre el liderazgo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

De igual manera, se formuló la siguiente hipótesis general: Existe relación directa y moderada entre las habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. Además, se redactaron las hipótesis específicas: 1) Existe relación directa y moderada entre el asertividad y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. 2) Existe relación directa y moderada entre la empatía y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. 3) Existe relación directa y moderada entre el trabajo en equipo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima. 4) Existe relación directa y moderada entre el liderazgo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

II. MARCO TEÓRICO

El presente estudio se efectúa considerando la revisión de los antecedentes, en el plano internacional y nacional, con el objetivo de ahondar en los hallazgos vinculados a las habilidades interpersonales de los profesores, así como el desempeño académico de los educandos correspondiente a centros de estudios de nivel superior.

Valencia y Valencia (2022) llevaron a cabo una investigación cuantitativa, método deductivo, diseño no experimental y correlacional. Su propósito fue establecer el vínculo entre las habilidades sociales y el logro académico de los alumnos de una institución educativa, ubicada en la ciudad de Quibdó (Colombia). Fueron 22 alumnos quienes conformaron la muestra. Se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario integrado por 50 ítems y una matriz de análisis de rendimiento académico. Concluyeron que estas competencias están asociadas al rendimiento académico de los educandos.

Adriano (2021) realizó un estudio de enfoque cuantitativo y cualitativo para evaluar las habilidades no cognitivas y la percepción de los estudiantes sobre su importancia en el rendimiento académico en una universidad pública de los Estados Unidos (EE. UU.). La muestra incluyó a 125 estudiantes. Con el fin de recopilar información, se recurrió al uso del cuestionario y la entrevista. Se llegó a la conclusión que los alumnos valoran la relevancia de estas habilidades para la consecución de sus logros académicos.

Halimi (2021) efectuó una investigación, cuyo enfoque fue cuantitativo y de nivel correlacional, para establecer la conexión entre la Inteligencia Emocional (IE) y el éxito estudiantil en una universidad privada en Kuwait. Se seleccionaron 480 alumnos para la muestra. Para recopilar información sobre los datos sociodemográficos de los estudiantes universitarios y su promedio general de calificaciones, se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS) compuesta por 16 preguntas. Los resultados no mostraron correlaciones directas con la edad, el sistema de educación secundaria, el género y la nacionalidad. Además, proporcionaron evidencia que respaldaba que la escala

WLEIS tuvo buenas propiedades psicométricas y es posible ser utilizada como una herramienta confiable para evaluar las habilidades de inteligencia emocional.

Segura et al. (2020) condujeron una investigación cuantitativa y correlacional con el fin de evaluar las capacidades emocionales de profesores y estudiantes en centro educativos de nivel medio y superior en Venezuela, con la intención de identificar tanto fortalezas como deficiencias. Este análisis buscó detectar aspectos emocionales que podrían estar relacionados con las destrezas de los de los docentes, el desempeño académico y los métodos de enseñanza y aprendizaje. Se seleccionaron 49 profesores y 432 alumnos para la muestra. Como medio de indagación, se utilizó un cuestionario. Las conclusiones principales señalaron que las habilidades emocionales del cuerpo docente superaban a las de sus estudiantes y que las profesoras mostraron niveles más elevados de motivación y empatía en comparación con sus colegas masculinos. En cuanto a las habilidades emocionales evaluadas en los profesores, se observó que la autorregulación, la competencia social y la empatía fueron las menos destacadas, mientras que la motivación y la autoconciencia fueron las más sobresalientes.

Mórtigo y Rincón (2018) efectuaron una investigación de naturaleza cuantitativa, diseño no experimental, nivel correlacional, en una universidad pública de Colombia. El estudio se centró en promover el desarrollo de las habilidades emocionales en el entorno educativo como medio para resolver conflictos. Además, se subrayó la relevancia de diseñar planes y medidas a nivel curricular para aplicarlos de manera general en las aulas, con el objetivo de orientar las emociones de los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por la plana docente de una de las facultades de la universidad. Para recabar la información requerida se empleó el cuestionario y pruebas estandarizadas de inteligencia y competencia emocional, así como la escala de Likert. Los investigadores concluyeron que las competencias emocionales benefician la labor docente en la educación superior, mejorando la formación continua y enriqueciendo el conocimiento del profesor. Además, se destacaron como

herramientas efectivas para resolver conflictos y mitigar problemáticas estudiantiles.

Por otro lado, en el contexto nacional, Bendezú (2022) realizó un estudio de naturaleza cuantitativa, diseño no experimental, básica y correlacional. Su propósito fue señalar la correspondencia entre las destrezas blandas y el aprendizaje independiente en los alumnos de una universidad estatal en Ica. Su muestra consistió en 92 participantes seleccionados de una población total de 119 estudiantes. La recopilación de datos se llevó a cabo con la aplicación de dos cuestionarios que emplearon la escala de Likert, conformados por 24 ítems y 45 ítems, respectivamente. Se determinó que existía un vínculo entre las habilidades blandas y la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Polo (2021) llevó adelante un análisis no experimental, básica y correlacional. Su finalidad fue determinar el nexo entre las habilidades blandas y el desempeño académico en los alumnos de un centro de enseñanza superior en Trujillo. Este contó con un grupo de 450 estudiantes, de los cuales se eligieron aleatoriamente 165 para formar una muestra. Se recopilaron datos utilizando un formulario que constaba de 20 ítems. Además, se determinó que había un vínculo moderadamente significativo entre las habilidades interpersonales y el desempeño académico del alumnado.

Ramírez (2021) llevó a cabo una investigación cuantitativa, diseño no experimental y correlacional, cuyo propósito fue establecer el nexo entre las habilidades blandas y la empleabilidad de los educandos de una las escuelas pertenecientes a una universidad peruana de Lima. La población abarcó a 162 estudiantes, mientras que la muestra incluyó a 114 alumnos. Como herramienta de medición, se utilizó un cuestionario. Se llegó a la conclusión que la posesión de habilidades blandas sólidas está relacionada con el desempeño exitoso de los estudiantes en el ámbito laboral.

Trevejo (2021) se enfocó en una investigación cuantitativa, diseño no experimental, básica y correlacional, con miras a establecer el vínculo entre las habilidades blandas y el autoaprendizaje en los estudiantes de un instituto

superior tecnológico de Lima. La muestra incluyó a 84 estudiantes. Fueron dos los cuestionarios utilizados en la escala de Likert, compuestos, cada uno de ellos, por 25 ítems. Se concluyó que, entre las habilidades blandas y el autoaprendizaje de los alumnos, existe una relación moderada.

Crisosto (2020) realizó un análisis que contó con un diseño no experimental, básica y correlacional. Su propósito fue determinar la conexión entre las habilidades blandas del profesor universitario y el desempeño académico del alumno, en una universidad de Tacna. La población abarcó a 580 estudiantes seleccionando una muestra de 231. Se aplicó la técnica de la encuesta, empleando un cuestionario que contenía 30 ítems como medio de investigación. Se llegó a la conclusión que las competencias interpersonales de los educadores, evaluadas de manera positiva y con elevado nivel, basadas en la proactividad, capacidad para trabajar bajo presión, compromiso social y responsabilidad individual, aptitudes para el trabajo en equipo y destrezas de comunicación, presentan una conexión directa con el éxito académico de los educandos. Por ende, a medida que los docentes exhiban habilidades interpersonales más avanzadas, se establecerá un entorno propicio que favorecerá un mejor desempeño académico por parte de los estudiantes.

Como parte del estudio de las teorías relacionadas, se pueden mencionar a los siguientes autores:

Goleman (1998), citado por Rodríguez et al. (2021), sostuvo que la habilidad blanda también es conocida como IE, la cual es crucial para la capacidad de adaptación del ser humano a nuevas situaciones en diversos ámbitos de la vida, incluyendo lo laboral, educativo y personal. Asimismo, Da Silva et al. (2020), citados por Tsekhmister et al. (2023), manifestaron que estas competencias están relacionadas con las interacciones entre individuos dentro de los grupos, siendo de vital importancia para el desempeño de las responsabilidades laborales y cotidianas. De hecho, señalaron que, al formar a los candidatos para la educación superior, es esencial considerar que su éxito futuro se determinará, en gran medida, por los niveles que posean en lo que respecta a sus competencias blandas.

Zumba et al. (2020) también conceptualizaron las habilidades blandas como aquellas que involucran emociones y facilitan al individuo alcanzar sus metas, interactuar con su entorno y colaborar eficazmente con otros, siendo fundamentales para el crecimiento tanto personal como profesional. Consideraron esencial que estas se promuevan desde las primeras etapas del crecimiento, ya que su falta podría generar dificultades en la adultez, al estar vinculadas con la comunicación e interacción con los demás.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020) sindicó a las habilidades blandas como habilidades transferibles. Estas hicieron posible que las personas se adaptaran a múltiples escenarios y pudieran ser aplicadas en diversas áreas, sean laborales o sociales; además posibilitaron que los niños, niñas y adolescentes obtuvieran conocimientos de forma eficiente y se integraran a la sociedad provistos de las herramientas adecuadas para afrontar los retos personales, académicos, sociales y económicos. Dicha afirmación fue validada por Vera (2016), citado por Marrero (2018), cuando manifestó que las habilidades blandas eran competencias metacompetenciales, las cuales abarcaban aptitudes sociales e interpersonales que permitieron al ser humano operar en diversos entornos e implementar lo aprendido de un ámbito a otro. Habilidades que contribuyeron, de manera particular, a mejorar el desempeño laboral y, por consiguiente, a impulsar y prever el éxito profesional.

Como parte de sus principales ventajas, destacaron el aumento del desempeño y la productividad, la mejora continua de las relaciones personales, la evolución de un liderazgo efectivo y la contribución a una carrera satisfactoria, ya que se abrieron oportunidades para el crecimiento profesional. Estas habilidades también permitieron trabajar con dedicación e interés, creando un ambiente armonioso y libre de estrés. Por su parte, Tsekhmister et al. (2023) contemplaron que la incorporación directa de estas habilidades en la educación contemporánea presentaba numerosos desafíos, ya que no se incluían en todos los estándares educativos actuales. Esto era evidente, por ejemplo, en la coyuntura actual de la educación virtual que introducía barreras adicionales para la socialización del individuo.

Entre las principales clasificaciones, derivadas de artículos de investigación científica, destacó De La Ossa (2022), quien las clasificó en tres grupos: habilidades para interactuar con otros, habilidades cognitivas y habilidades para manejar emociones. Fuentes et al. (2021) señalaron que las competencias socioemocionales más frecuentes entre los estudiantes de programas académicos incluían la habilidad para escuchar, la influencia y el trabajo en equipo; incluso identificaron que las habilidades de responsabilidad y apoyo necesitaban ser reforzadas.

Unicef (2020) las segmentó en cuatro tipos: cognitiva, la cual comprendía destrezas como la creatividad, el pensamiento reflexivo y la resolución de conflictos; instrumental que consideraba la cooperación, negociación y toma de decisiones como elementos clave para la búsqueda de empleo; individual que incluía aspectos como la capacidad para ser resiliente, la comunicación y el autocontrol y, finalmente, la social que conllevaba la habilidad para convivir en armonía respetando la pluralidad, siendo empáticos y participando activamente en la sociedad.

Conforme a las ideas de Goleman (1998), citado por Rodríguez et al. (2021), la habilidad blanda o IE, según su conceptualización, se desglosó en dos categorías fundamentales: personales y sociales. En el contexto de las competencias personales, destacaron la percepción emocional, la autorregulación y la autoconfianza, que abarcaban elementos como la motivación para el logro, la dedicación y la perspectiva optimista. En cuanto a las habilidades sociales, se mencionaron la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, la disposición para ayudar, promover el crecimiento de otros, apreciar la diversidad, tener conciencia política, así como la habilidad de comunicarse efectivamente, liderar, facilitar el cambio, manejar conflictos y trabajar en equipo.

A su vez, Raitskaya et al. (2019) observaron tres grupos de habilidades blandas predominantes en la mayoría de las clasificaciones: (1) destrezas sociales, que comprendían la comunicación interpersonal, trabajo colaborativo, liderazgo, inteligencia social, responsabilidad y ética; (2) aptitudes cognitivas, las cuales comprendieron el pensamiento analítico, innovador, la solución frente a las

adversidades, el manejo de la carga intelectual, las habilidades de aprendizaje e información y administración del tiempo; (3) características individuales e IE, que abarcaban la comprensión emocional, la honestidad, la actitud positiva y optimista, la adaptabilidad, la creatividad, la motivación y la capacidad empática.

Con base en la información suministrada, se decidió explorar las dimensiones específicas de asertividad, empatía, liderazgo y trabajo en equipo, extraídas de la segunda categorización propuesta por Goleman (1998), tal como fue referenciada por Rodríguez et al. (2021).

En relación con la asertividad, Prieto y Llor (2021) señalaron que es la capacidad para expresar adecuadamente emociones, defender intereses, expresar desacuerdos y recibir críticas, respetando los derechos de los demás. Los autores resaltaron la relevancia de la comunicación asertiva en el entorno educativo y cómo esta puede mejorar la comprensión y el desarrollo de vínculos entre docentes y estudiantes. De igual manera, Caballero et al. (2018) sostuvieron que esta dimensión facilitó la expresión de pensamientos y la acción consecuente, permitiendo realizar lo que se consideraba más apropiado para uno mismo, al mismo tiempo que se defendían los derechos, intereses o necesidades personales sin recurrir a la agresión u ofensa hacia otros. Esta actitud se ubicó en un punto intermedio entre una postura pasiva y una agresiva manifestándose no solo en el lenguaje verbal u oral, sino en la comunicación no verbal (actitud corporal, gestos, expresiones faciales, contacto visual, paralenguaje, entre otros). Una persona con habilidades asertivas evidenció tolerancia, capacidad para aceptar errores, presentar soluciones viables sin recurrir a la ira, proyectar seguridad en sí misma y afrontar de manera pacífica a aquellos que la criticaban verbalmente. Por otro lado, como táctica y modo de comunicación, la asertividad fue reconocida como un comportamiento comunicativo maduro, donde la persona no empleó la agresión ni se sometió a la voluntad de otros, sino que manifestó sus creencias y defendió sus derechos. La instauración de un estilo asertivo significó que las acciones y modos de actuación del profesor y de los estudiantes debían estar alejados de la agresividad como de la pasividad. En este contexto, estos debieron basarse en la comprensión mutua y en las adecuadas relaciones

afectivas que condujeron a un comportamiento comunicativo activo y desarrollador. En la medida en que el profesor se erigió como modelo comunicativo ante sus estudiantes, contribuyó a formar en ellos estilos comunicativos conducentes a las relaciones armónicas y a tener una disposición comunicativa positiva ante el medio social en el que se manifestaron como individualidades (Caballero et al., 2018).

En relación con la empatía, Cárdenas (2016), citado por Baca y Armando (2018), mencionó que el término fue introducido por el psicólogo Theodor Lips en 1903. A partir de ese momento, ganó popularidad surgiendo diversas definiciones que buscaban explicarla. De esta manera, se conceptualizó como la capacidad para comprender lo que otras personas pensaban o necesitaban, creando un vínculo genuino con sus emociones como si fueran propias. Además, implicó el deseo de consolar y ayudar. La empatía trascendió el enfoque en uno mismo, requiriendo abrirse a los demás y salir del propio ego. Esta capacidad no solo permitió experimentar el dolor ajeno, sino compartir la dicha y sumarse a la felicidad de otra persona. Asimismo, el autor la clasificó en dos tipos: cognitiva y emocional. La primera se refiere a la capacidad para adoptar la perspectiva de otro individuo, imaginando sus pensamientos y emociones: "Comprendo lo que sientes. Comprendo lo que piensas". En cambio, la emocional conlleva a experimentar las mismas sensaciones de la otra persona: "Siento lo que sientes".

Por otro lado, Stein (1916), citado por Baca y Armando (2018), adoptó una postura distinta a la concepción común de la empatía. Sostuvo que ningún individuo puede reemplazar su subjetividad dejando de lado su propia identidad. Sin embargo, argumentó que es posible comprender al otro y contagiarse de su experiencia. En el ámbito educativo, tener empatía hacia el alumno significa comprender que él se encuentra experimentando un proceso emocional único, el cual puede ser acompañado, pero no suplantado. Cabe mencionar que Grau et al. (2017) describieron la empatía como la capacidad para expresar comprensión respecto a las emociones de otros individuos. No obstante, resultó ser un término difícil de definir, debido a que está compuesto por diversos elementos, tales como los cognitivos (capacidad para identificar y entender las emociones ajenas), los

emocionales (capacidad para vivir y compartir sentimientos), los morales (el impulso interno para ejercer la empatía) y los relacionales (la respuesta comunicativa de comprensión).

En relación con el trabajo en equipo, Blanco (2013), citado por Carreño et al. (2018), lo definió como la colaboración de los miembros de un grupo para llevar a cabo tareas, compartiendo metas u objetivos comunes a alcanzar. De la misma manera, destacó la importancia de mantener una interacción positiva entre los integrantes, así como la existencia de una interdependencia en las actividades y responsabilidades a realizar. Por su parte, Carreño et al. (2018) destacaron la existencia de distintos enfoques en relación con los equipos de trabajo. En el primero, se priorizó a las personas sobre la tarea y los resultados. El segundo se centró en los procesos concretos para llevar a cabo la tarea. En contraste, en el tercero, los miembros del equipo orientaron su interés hacia la obtención de resultados.

Alcover (2010), citado por Carreño et al. (2018), resaltó la valía de los equipos de trabajo debido a la diversidad que aportaban en términos de conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias. Esta variedad les otorgaba la capacidad para proporcionar soluciones rápidas, adaptables y creativas frente a los desafíos y obstáculos, impulsando el rendimiento y aumentando la satisfacción de cada integrante. Seguidamente, Gamero (2008), citado por Carreño et al. (2018), sostuvo que formar parte de una unidad de trabajo podía ser beneficioso para el individuo en varios aspectos. Podía contribuir a satisfacer las necesidades de afiliación, brindando un sentido de pertenencia y conexión con los demás integrantes del equipo. Además, aumentaba la seguridad del individuo al proporcionar apoyo y respaldo en el entorno laboral, facilitando su desarrollo personal y profesional mediante oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Por último, la pertenencia a un equipo de trabajo se convertía en una fuente de creatividad al permitir la colaboración y fomentar el diálogo para compartir ideas.

En relación al liderazgo, Erkutu y Chafra (2018), citados por Rodríguez et al. (2022), lo sindicaron como la habilidad para ejercer influencia sobre otros y guiar los esfuerzos de los integrantes de una organización, a fin de alcanzar las

metas de una entidad específica. Este concepto fue visto como uno de los fenómenos organizacionales más relevantes e interesantes en el ámbito de la educación avanzada. En su estudio, Rodríguez et al. (2022) identificaron varios tipos de liderazgo, pero sobresalieron principalmente dos: transformacional y distribuido. El primero se caracterizó por una influencia idealizada que se basó, en gran medida, en el carisma del líder. Esto resultó en respeto, admiración y confianza de los seguidores, quienes a menudo tendieron a replicar las acciones observadas. Por otro lado, el liderazgo distribuido se distinguió por un conjunto de atributos y se percibió más como una práctica diaria que como una función formalmente definida que sigue la estructura administrativa de la organización. Este estilo de liderazgo puso más énfasis en las interacciones entre las personas que en sus acciones individuales. En este sentido, Goleman (2014), citado por Alatriza (2020), planteó que los líderes con un rendimiento sobresaliente son aquellos que utilizan varios estilos de liderazgo de manera fluida y adaptada a la situación que se presente. Emplea el juego de golf como un ejemplo ilustrativo, donde el jugador selecciona el palo de golf, según las necesidades de cada golpe. Además, menciona que existen estudios que respaldan que los líderes que poseen mayores competencias en IE son más efectivos que aquellos que carecen de estas habilidades. Esto tiene una huella positiva en el clima laboral y, por lo tanto, en el trabajo en equipo.

Según Rojas y Gaspar (2006), citados por Herrera (2019), el ejercicio del liderazgo educativo en los procesos pedagógicos constituye una vía confiable y segura para lograr una educación de alta calidad, ya que requiere cualidades y características que puedan asistir en la edificación de una comunidad más humana.

Por otra parte, la segunda variable denominada rendimiento académico se consolidó en las investigaciones efectuadas por Chung et al. (2022) y Rivas et al. (2010), citado por Grasso (2020), quienes determinaron que este concepto fue un indicador que involucró tanto a los docentes como a los alumnos, cuyo objetivo era medir la efectividad del currículum, los procesos de evaluación y la labor institucional en aras de una educación de calidad. Además, desde un enfoque

social, ofrecía un indicio de lo que una persona aprendió mediante un ciclo de enseñanza-aprendizaje. Este se fundamentaba en metas que el sistema juzgaba esenciales y adecuadas para el crecimiento de las personas en su rol como integrantes de una comunidad. En la misma línea, Medina y Marzol (2018) señalan que el rendimiento académico, como un reflejo del progreso en el aprendizaje del estudiante, se pone de manifiesto en un informe numérico. Este enfoque resulta beneficioso para identificar y corregir áreas de mejora, siendo de gran relevancia al evidenciar el grado de éxito alcanzado por el estudiante.

En concordancia con estos hallazgos, una gran parte de los investigadores coincidieron que el rendimiento académico surgía de la interacción didáctica y pedagógica entre profesor y alumno. Pizarro (1985), citado por Estrada (2018), lo describió como una evaluación de las habilidades que sugerían o indicaban, de manera aproximada, lo que una persona había adquirido como consecuencia de un proceso educativo o de formación. Martínez y Otero (2007), citado por Estrada (2018), afirmaron que era el resultado que los estudiantes presentaban en los establecimientos educativos, manifestado mediante las calificaciones escolares. Estrada (2018) complementó esta perspectiva al destacar que el rendimiento académico dependía en gran medida de cómo se obtenían los resultados de los aprendizajes, los cuales se lograban y evaluaban de manera cualitativa y cuantitativa durante un período académico específico para determinar si se habían alcanzado los objetivos establecidos.

Asimismo, el aprendizaje es considerado como un procedimiento mediante el cual se obtienen conocimientos tanto formativos como informativos. En este sentido, se desarrollaron diversas teorías del aprendizaje para comprender los procesos internos involucrados en el acto de aprender. Las bases del conductismo radicaban en la alteración de la conducta a través del principio estímulo-respuesta, postulando que esta es adquirida y, por ende, modificable. Por otro lado, en cuanto a la teoría del desarrollo cognitivo, destacaba la actividad del individuo en la búsqueda de información y la capacidad de construir estructuras para procesar y dar sentido a la información del entorno. Vygotski, por su parte, estableció una conexión entre la capacidad de aprendizaje y la influencia

social en la formación de procesos mentales, a través de la zona de desarrollo próximo. Su teoría incorporó la mediación instrumental, que incluyó diversas actividades como lectura, escritura, juguetes didácticos y objetos, entre otros. La teoría de aprendizaje acumulativo de Gadné delineó ocho modalidades de aprendizaje, explorando la interacción del individuo con su entorno. En el ámbito de la teoría de aprendizaje por descubrimiento de Bruner, se propuso la adopción de un plan de estudios en espiral para favorecer la comprensión de los contenidos de aprendizaje, abogando por la creación de estructuras globales de conocimiento como la forma más adecuada para obtener resultados óptimos, sin respaldar la enseñanza programada, sino programas acerca de cómo enseñar. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel buscó establecer conexiones entre el nuevo conocimiento y los conceptos relevantes ya adquiridos. Finalmente, la teoría del aprendizaje social de Bandura trascendió las limitaciones del conductismo y del psicoanálisis, resaltando la importancia de la observación del comportamiento de otros en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Estrada (2018), esta teoría implicaba una participación activa en la construcción del conocimiento de manera holística, donde la totalidad es más que la suma de las partes.

Se pudo clasificar el rendimiento académico en dos sentidos: estricto y amplio. El primero aludió a las notas obtenidas, las cuales constituyeron un indicador que midió los conocimientos adquiridos desde un punto de vista social y legal. El segundo se vinculó con el éxito, atraso y deserción estudiantil (Rodríguez y Torrado, 2004; Stover et al., 2014), citados por Grasso (2020). Esta información se complementó con los dos criterios proporcionados por Tejedor (2013), citado por Grasso (2020), quien hizo referencia a las calificaciones y resultados que los educandos lograron durante su trayectoria académica, hasta la obtención de sus títulos profesionales, y cómo esos conocimientos fueron aplicados en la vida social y laboral. Adicionalmente, Emerald (2022) indicó que la cantidad de alumnos por clase perjudicaba el desempeño estudiantil, ya que tanto los alumnos como los profesores lo percibían como un obstáculo para el aprendizaje. Y Springuer (2020) consideró que la retroalimentación realizada por los pares era una ventaja, pues tenía el potencial de optimizar el autoconcepto del educando y, por consiguiente, potenciar su progreso académico.

Las dimensiones propuestas: saberes previos, motivación y condiciones básicas (infraestructura) se basaron en las teorías del aprendizaje señaladas por Estrada (2018).

En relación a los conocimientos previos, Ruíz et al. (2006), mencionado en el trabajo de Dávila (2022), indicaron que abarcan diversas categorías que se desarrollan a lo largo de la historia personal y práctica del estudiante. Además, Kalyuga, citado por Dávila (2022), señaló que, en el contexto educativo, estos se vinculan específicamente a una determinada materia de estudio. El autor consideró que los alumnos con mayor nivel de conocimientos previos necesitan menos asistencia en comparación con aquellos que tienen un nivel inferior, constituyendo un fenómeno denominado “principio de reversión de la experiencia”. Por su parte, Rocha (2021) resaltó la importancia de reconocer que, al ingresar a un centro de estudios de nivel superior, los estudiantes no inician su proceso de aprendizaje desde cero, sino que utilizan sus experiencias previas como base para construir nuevos conocimientos. En este sentido, los saberes anteriores tienen cierta influencia en lo que los estudiantes aprenden, aspecto que es aprovechado por los docentes. En síntesis, al entrar al aula, los estudiantes aportan una serie de vivencias derivadas de su entorno, por lo que es responsabilidad del profesor asistirles en el descubrimiento y aprovechamiento de esos conocimientos previos que frecuentemente ignoran poseer. En consecuencia, el docente debe planificar su lección de manera que brinde al estudiante ocasiones para establecer conexiones entre el nuevo contenido y lo que está familiarizado.

En relación a la motivación, Hernández (2022) trató el tema desde un enfoque psicológico, destacando su estrecha relación con la pedagogía y su manifestación a través del comportamiento individual. Según el autor, la motivación se entendía como un sistema complejo de procesos y mecanismos psicológicos que guiaban la actividad de un sujeto en relación a su entorno. Además, se consideraba un factor esencial para establecer las condiciones que fomentaban el interés y la conducta hacia la actividad, basándose en la necesidad de práctica y su conexión con la actividad productiva y social. En la misma línea,

Armas (2019), mencionado por Ramírez (2020), resaltó la relevancia que tenía la motivación en el proceso de aprendizaje, al ser una actitud interna y positiva que impulsaba al individuo a realizar acciones y mostrar interés por adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, Naranjo (2009), citado por Ramírez (2020), señaló que la motivación actuaba como una voluntad que estimulaba el esfuerzo para lograr metas. La necesidad despertaba el interés que, a su vez, conducía a la acción, requiriendo el empleo de energía, dirección y perseverancia.

Según Reeve (1994), mencionado por Ocampo (2021), se pudieron identificar dos tipos de motivación: la intrínseca, aquella que surgía al involucrarse en una actividad por su propio valor, y la extrínseca, mediante la cual el estudiante realizaba las actividades esperando obtener algo a cambio. En relación a esto, Hennessey (2010) y Picó (2014), también citados por Ocampo (2021), afirmaron que ambos tipos permitían que el estudiante aprendiera; sin embargo, se ha argumentado que la motivación intrínseca generaba mayores niveles de disfrute durante el desarrollo del ejercicio.

Con el objetivo de promover la motivación, se han descrito diversas técnicas consideradas útiles. Entre estas se ubicaron la planificación y elección de opciones, la creación de grupos de estudiantes, las interacciones, a través de la retroalimentación y la entrega de premios, así como el establecimiento de expectativas positivas o negativas hacia los estudiantes.

En relación a las condiciones básicas, se hizo referencia a los elementos necesarios para garantizar el funcionamiento adecuado del centro educativo. Estos establecieron criterios técnicos para evaluar su nivel, incluyendo infraestructura adecuada, mobiliario y equipos esenciales para el trabajo pedagógico, material didáctico, organización y personal en servicio. Además, se consideraron aspectos como la provisión de agua, energía eléctrica y sistemas de residuos y reciclaje. En cuanto a la tecnología educativa, según Castaño et al. (2017), citado por Hinojosa (2023), el hardware desempeñó un papel fundamental. Resultó esencial para llevar a cabo actividades sincrónicas y asincrónicas en el entorno educativo en línea. Para ello, fue necesario contar con dispositivos de red, como computadoras, tablets, móviles e impresoras. La

disponibilidad de estas herramientas tecnológicas resultó crucial para el desarrollo eficiente de las actividades en la educación virtual, ya que sería imposible llevar a cabo sesiones sincrónicas y asincrónicas sin ellas. Además, según Villamar et al. (2021), citado por Hinojosa (2023), el uso del hardware guardó una estrecha relación con el software, que abarcó programas académicos e internet y permitió un desarrollo educativo eficiente. Hinojosa (2023) estableció que tener acceso a equipos tecnológicos, como computadoras, laptops, tablets y otros dispositivos, facilitó a los educandos alcanzar un rendimiento académico óptimo.

La importancia de la infraestructura física en la creación de cualquier entidad educativa, según Alfred (2021) y Flecha y Chaves (2019), fue esencial. Se definió como cualquier institución educativa dedicada a la pedagogía. Dentro de este conjunto de espacios e instalaciones, se llevaron a cabo los ciclos de enseñanza-aprendizaje, así como todas las actividades de apoyo y servicio necesarias para respaldar esta actividad principal. Este factor resultó crucial para asegurar condiciones de habitabilidad adecuadas que permitieran un uso eficiente del proceso educativo. Además, abarcó los recursos y servicios indispensables para su funcionamiento, incluyendo edificios, aulas, laboratorios, bibliotecas, equipos, tecnología y personal. Por otro lado, los hallazgos de Cruz et al. (2007), mencionados por Quesada (2019), evidenciaron que la motivación se vio significativamente influenciada por la infraestructura y el entorno estético donde se llevó a cabo la acción pedagógica. La creación de un ambiente organizacional positivo impulsó la motivación en la plana docente y estudiantil, lo cual se tradujo en un desempeño mejorado en sus respectivas labores. A pesar de su relevancia en la generación de un impacto educativo positivo, en el ámbito del sistema educativo actual se tendió a ignorar la conexión directa entre la infraestructura y el logro de aprendizaje de los educandos.

III. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque, diseño, tipo, nivel y temporalidad

3.1.1. Enfoque

Se empleó un enfoque cuantitativo, cuyo instrumento sirvió para la recolección de datos que fueron procesados mediante la estadística. Esta afirmación está respaldada por Hernández y Mendoza (2018), quienes afirmaron que este enfoque es un proceso conformado por 10 fases: se partió de la formulación de la idea, la cual se debió delimitar para obtener los objetivos y preguntas. La literatura sirvió como sustento para la construcción del marco teórico. Se previó el alcance de la investigación. Se plantearon las hipótesis y se definieron las variables. Se elaboró el diseño o plan de investigación. Se seleccionó la población y muestra. Se recogieron y analizaron los datos, con el fin de contrastar las hipótesis empleando métodos estadísticos. Finalmente, se expusieron los resultados logrados.

3.1.2. Diseño

Se utilizó un diseño no experimental, pues solo se limitó a establecer la relación entre las variables, procediendo con la descripción de las mismas. Como indicaron Hernández, Fernández y Baptista (2010), citados por Mata (2019), este constituía una modalidad de investigación que se llevaba a cabo sin la manipulación deliberada de las variables. Su enfoque fundamental residía en la observación de los fenómenos en su contexto natural para su respectivo análisis. Este tipo de estudio se distinguía por su naturaleza observacional y descriptiva, centrándose en la descripción de variables y sus interrelaciones en un momento o período concreto.

3.1.3. Tipo

Se utilizó la denominada "básica", debido a que su objetivo principal fue ampliar, corroborar y/o modificar los conceptos teóricos existentes. Esta información se sustentó en la postura de Rodríguez (2020), quien afirmó que la investigación básica o fundamental tiene como propósito adquirir conocimientos

sobre la realidad o los fenómenos naturales para contribuir a una sociedad progresiva, capaz de afrontar los desafíos humanos.

3.1.4. Nivel

Respecto al nivel de la investigación, este fue correlacional, pues buscó determinar si existía relación entre dos variables. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), el objetivo fue establecer la correspondencia entre dos o más variables situadas en un determinado contexto. Para ello, se midieron cada una de las variables; luego se cuantificaron, analizaron y establecieron las conexiones correspondientes.

Temporalidad

El instrumento se aplicó en una sola oportunidad a los participantes de la investigación, a fin de recabar los datos necesarios. Asimismo, la UNAM (2023) secundó lo antes mencionado al referir que consiste en el periodo de tiempo dentro del cual se recopiló la información para la investigación realizada. Si se mencionó que la investigación fue transversal, se entendió que el investigador obtuvo los datos en un único momento en el tiempo.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Habilidades blandas

Goleman (1998), según lo citado por Rodríguez et al. (2021), sostuvo que las Habilidad Blanda (HB), también conocida como IE, es crucial para la capacidad de adaptación del ser humano a nuevas situaciones en diversos ámbitos de la vida, incluyendo lo laboral, educativo y personal.

Se tomaron en cuenta las dimensiones asertividad, empatía, trabajo en equipo y liderazgo propuestas por el autor.

Variable 2: Rendimiento académico

Estrada (2018) señaló que el Rendimiento Académico (RA) dependía en gran medida de cómo se obtenían los resultados de los aprendizajes, los cuales se lograban y evaluaban de manera cualitativa y cuantitativa durante un período

académico específico para determinar si se habían alcanzado los objetivos establecidos.

Las dimensiones propuestas: saberes previos, motivación y condiciones básicas (infraestructura) se basaron en las teorías del aprendizaje señaladas por el autor.

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

3.3.1. Población (N). Constituida por los docentes de las diversas carreras de un instituto de educación superior tecnológico de Lima, motivo por el cual se le conoce como “población finita”.

N = 40 docentes

La muestra y el proceso de muestreo no fueron calculados, ya que se trató de una investigación censal; es decir, se consideró a toda la población en el estudio. Según Babbie (2019), esta se caracteriza por recopilar datos de todos los componentes de una población específica, permitiendo un examen exhaustivo sin la necesidad de seleccionar una muestra representativa.

3.3.2. Unidad de análisis. Constituida por cada uno de los profesores que forman parte de la población (N).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El estudio empleó la técnica de la encuesta y el uso de dos cuestionarios estructurados como instrumentos para recopilar los datos asociados a las variables de interés. Se procedió a crear una matriz de operacionalización para guiar el proceso de medición. El instrumento de medición se evaluó utilizando la escala de Likert, asignando los siguientes valores: 5 = siempre, 4 = casi siempre, 3 = a veces, 2 = casi nunca y 1 = nunca.

El primer instrumento utilizado, elaborado por la investigadora, para medir la variable "Habilidades blandas de los docentes", constó de 24 ítems que representaron las cuatro dimensiones de la misma. Para su autenticación, se empleó el método de validez de contenido, sometiendo el mismo al criterio de tres

expertos: un temático y dos metodólogos, quienes revisaron los ítems en términos de coherencia, pertinencia y claridad.

Respecto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 10 docentes pertenecientes a la población. Con las respuestas obtenidas se realizó la Prueba de Confiabilidad. Para ello, se utilizó el software SPSS, donde se trasladaron las respuestas; luego se procedió a la aplicación de la Prueba del Alfa de Cronbach con un valor de 0,700 o más. El resultado fue de 0,761, lo cual evidencia que el instrumento puede ser aplicado.

El segundo instrumento, elaborado por la investigadora, empleado para medir la variable "Rendimiento académico", estuvo compuesto por 23 ítems divididos en tres dimensiones. La validación de contenido estuvo a cargo de tres expertos: un temático y dos metodólogos, quienes evaluaron la coherencia, pertinencia y claridad de los ítems. Se llevó a cabo la medición utilizando una escala de Likert de cinco opciones, en la que 5 = siempre, 4 = casi siempre, 3 = algunas veces, 2 = casi nunca y 1 = nunca.

Respecto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 10 docentes pertenecientes a la población, pero no a la muestra. Con las respuestas obtenidas se realizó la Prueba de Confiabilidad. Para ello, se utilizó el software SPSS, donde se trasladó las respuestas, y se procedió a la aplicación de la Prueba del Alfa de Cronbach con un valor de 0,700 o más. El resultado fue de 0,903, lo cual evidencia que el instrumento puede ser aplicado.

3.5. Procedimientos

Para recolectar información respecto a las variables de estudio, se utilizaron dos cuestionarios, los cuales fueron enviados a los educadores del instituto superior tecnológico de Lima, quienes participaron en el estudio sobre Habilidades blandas y Rendimiento académico. Antes de usar el instrumento de manera virtual, se consiguió el consentimiento de cada docente para su participación. Una vez completados los formularios, los datos fueron integrados en una hoja de cálculo de Excel para llevar a cabo su organización sistemática.

3.6. Método de análisis de datos

Se recurrió al software estadístico SPSS para el procesamiento de datos. Referente al análisis descriptivo, los resultados se presentaron de forma estructurada mediante el uso de tablas y figuras, lo cual permitió ofrecer información detallada sobre las características demográficas de la población analizada.

Sobre el análisis estadístico inferencial, se evaluaron los datos clasificados por rangos mediante el coeficiente de Spearman para analizar el grado de asociación entre las variables.

3.7. Aspectos éticos

La investigadora construyó cuidadosamente el estudio, evaluando de manera auténtica, pero anónima las percepciones de los participantes. En consecuencia, tanto los descubrimientos como el progreso de la investigación se exponen de manera sincera y transparente. Asimismo, las citas y referencias se integraron de manera precisa para asegurar una correspondencia exacta con los autores pertinentes y manifestando un reconocimiento y aprecio por sus valiosos aportes. Finalmente, los datos recabados mediante los instrumentos no se manipularon y son genuinos.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

El análisis de la Tabla 1 y la Figura 1 reveló que el 70% del total de docentes, es decir, 28, consideraron que las habilidades blandas estaban en un nivel avanzado. Por otro lado, un solo docente, representado por el 2,5%, afirmó que estas se ubicaban en un nivel inicial. Esto evidenció una disparidad entre aquellos que percibían que las habilidades blandas estaban en un nivel avanzado y aquellos que las identificaban en un nivel inicial.

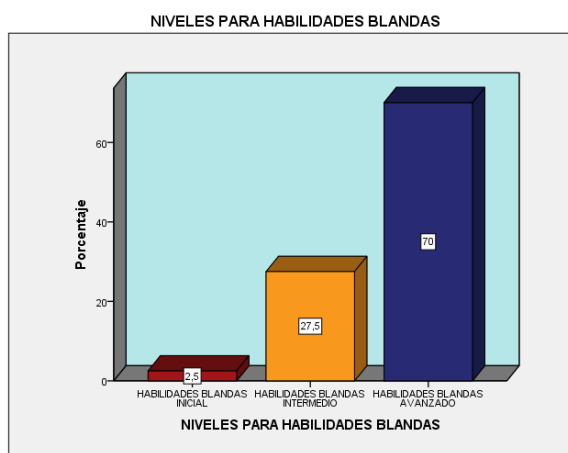
Tabla 1.

Niveles de percepción de las habilidades blandas de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Habilidades blandas inicial	1	2,5	2,5	2,5
Habilidades blandas intermedio	11	27,5	27,5	30,0
Habilidades blandas avanzado	28	70,0	70,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Figura 1.

Niveles de percepción de las habilidades blandas de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño.



De manera análoga, en la Tabla 2 y la Figura 2, se observó que 25 docentes, lo que equivale al 62,5% del total, opinaron que el rendimiento académico estaba en un nivel regular. En contraste, se destacó una correspondencia entre aquellos que calificaron el rendimiento académico como malo, bueno y muy bueno, con cinco docentes en cada nivel, representando el 12,5% respectivamente. De este modo, se puso de manifiesto una notoria discrepancia entre aquellos que percibían el rendimiento académico como regular y quienes lo evaluaban como malo, bueno y muy bueno.

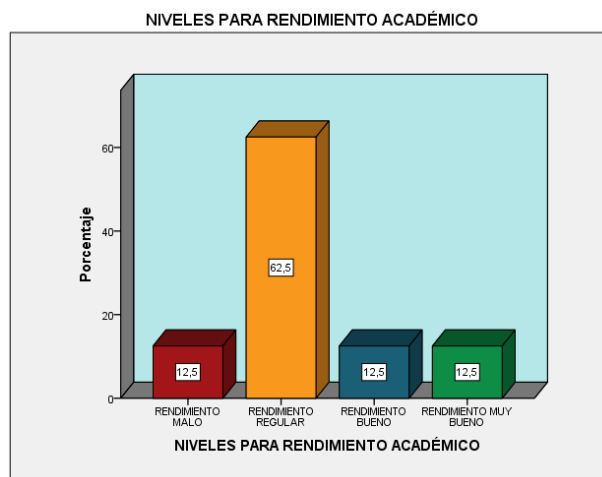
Tabla 2.

Niveles de percepción del rendimiento académico de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rendimiento malo	5	12,5	12,5	12,5
Rendimiento regular	25	62,5	62,5	75,0
Rendimiento bueno	5	12,5	12,5	87,5
Rendimiento muy bueno	5	12,5	12,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Figura 2.

Niveles de percepción del rendimiento académico de los profesores en un instituto superior tecnológico limeño.



En el contexto del análisis descriptivo de las dimensiones, se evidenció en la Tabla 3 y la Figura 3 que estas presentaron valores más altos en el nivel intermedio, con porcentajes de 52,5%, 57,5% y 50% para asertividad, empatía y trabajo en equipo, respectivamente. Asimismo, el valor más elevado para la dimensión de liderazgo se encontró en el nivel avanzado, con un 90%. Por otro lado, los valores más bajos corresponden al nivel inicial y se asociaron con las dimensiones de asertividad, empatía, trabajo en equipo y liderazgo, cuyos porcentajes son del 2,5%, 10,0%, 22,5% y 2,5%, respectivamente. Se aprecia una diferencia sustancial entre dichos valores.

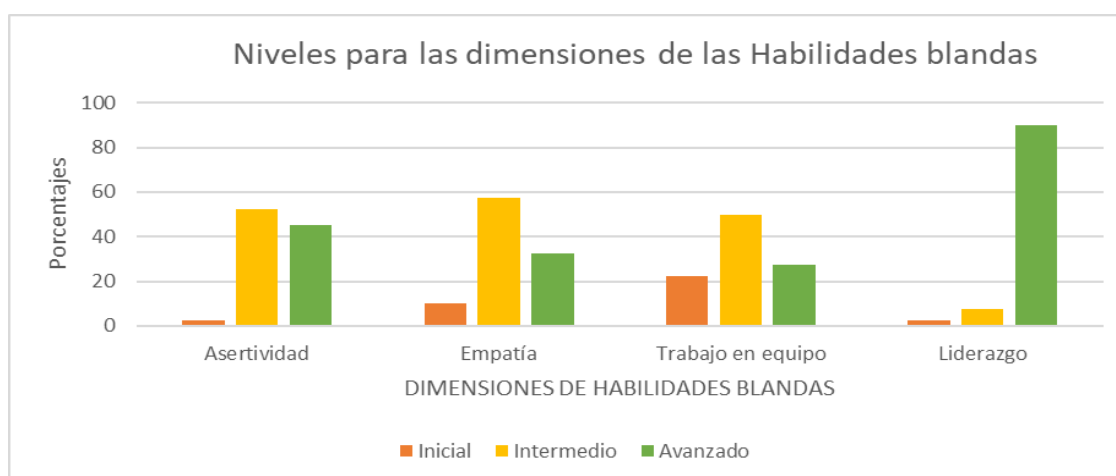
Tabla 3.

Niveles para las dimensiones de la variable Habilidades blandas.

	Asertividad		Empatía		Trabajo en equipo		Liderazgo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inicial	1	2,5	4	10	9	22,5	1	2,5
Intermedio	21	52,5	23	57,5	20	50,0	3	7,5
Avanzado	18	45,0	13	32,5	11	27,5	36	90,0

Figura 3.

Niveles para las dimensiones de la variable Habilidades blandas.



En cuanto al análisis descriptivo de las dimensiones, se observó en la Tabla 4 y la Figura 4 que estas exhibieron valores más altos en el nivel regular y malo. Los porcentajes correspondientes a saberes previos, motivación y condiciones básicas son de 52,5%, 45% y 42,5%, respectivamente. Por otro lado, los valores más bajos se ubicaron en los niveles malo y muy bueno, y se vincularon con las dimensiones de saberes previos, motivación y condiciones básicas. Los porcentajes correspondientes a estos niveles son del 2,5%, 5% y 10%, respectivamente. Se puede apreciar una diferencia sustancial entre los valores mencionados.

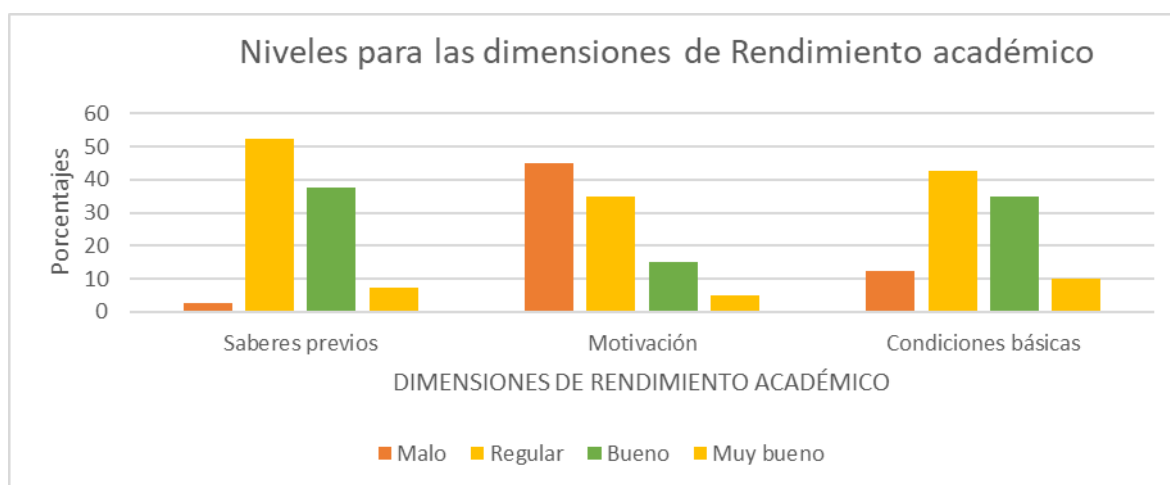
Tabla 4.

Niveles para las dimensiones de la variable Rendimiento académico.

	Saberes previos		Motivación		Condiciones básicas	
	N	%	N	%	N	%
Malo	1	2,5	18	45,0	5	12,5
Regular	21	52,5	14	35,0	17	42,5
Bueno	15	37,5	6	15,0	14	35,0
Muy bueno	3	7,5	2	5,0	4	10,0

Figura 4.

Niveles para las dimensiones de la variable Rendimiento académico.



4.2. Análisis estadístico

Hipótesis general:

H_i: Existe relación directa y moderada entre las habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

H_o: No existe relación directa y moderada entre las habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

La investigación fijó su nivel de confianza en un 95%, presentando un margen de error del 5%. El Rho de Spearman fue el estadístico de prueba seleccionado para el análisis de datos.

En la Tabla 5 el valor sig(bil) fue de 0,524, superior a 0,05. Conforme la regla de decisión, se desestimó la hipótesis de investigación y aceptó la hipótesis nula. Esta última sostiene que no existe relación entre las variables habilidades blandas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

Tabla 5.

Prueba de Rho de Spearman para habilidades blandas y rendimiento académico.

		Niveles para habilidades blandas	Niveles para rendimiento académico
Niveles para habilidades blandas	Coefficiente de correlación	1,000	,104
	Sig. (bilateral)	.	,524
	N	40	40
Niveles para rendimiento académico	Coefficiente de correlación	,104	1,000
	Sig. (bilateral)	,524	.
	N	40	40

Hipótesis específica 1:

H_i: Existe relación directa y moderada entre el asertividad y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

H_o: No existe relación directa y moderada entre el asertividad y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

La investigación fijó su nivel de confianza en un 95%, presentando un margen de error del 5%. El Rho de Spearman fue el estadístico de prueba seleccionado para el análisis de datos.

En la Tabla 6 se registró un valor sig(bil) de 0,660, superior al 0,05. Conforme lo establece la regla de decisión, se desestimó la hipótesis de investigación y aceptó la hipótesis nula. Esta última afirma que no existe relación entre la dimensión de asertividad y la variable rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

Tabla 6.

Prueba de Rho de Spearman para asertividad y rendimiento académico.

		Niveles para asertividad	Niveles para rendimiento académico
Niveles para asertividad	Coefficiente de correlación	1,000	-,072
	Sig. (bilateral)	.	,660
	N	40	40
Niveles para rendimiento académico	Coefficiente de correlación	-,072	1,000
	Sig. (bilateral)	,660	.
	N	40	40

Hipótesis específica 2:

H_i: Existe relación directa y moderada entre la empatía y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

H_o: Existe relación directa y moderada entre la empatía y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

La investigación fijó su nivel de confianza en un 95%, presentando un margen de error del 5%. El Rho de Spearman fue el estadístico de prueba seleccionado para el análisis de datos.

En la Tabla 7 el valor sig(bil) fue de 0,892, superior a 0,05. Conforme lo establece la regla de decisión, se desestimó la hipótesis de investigación y aceptar la hipótesis nula. Esta última plantea que no hay relación entre la dimensión de empatía y la variable rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

Tabla 7.

Prueba de Rho de Spearman para empatía y rendimiento académico.

		Niveles para empatía	Niveles para rendimiento académico
Niveles para empatía	Coeficiente de correlación	1,000	-,022
	Sig. (bilateral)	.	,892
	N	40	40
Niveles para rendimiento académico	Coeficiente de correlación	-,022	1,000
	Sig. (bilateral)	,892	.
	N	40	40

Hipótesis específica 3:

H_i: Existe relación directa y moderada entre el trabajo en equipo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

H_o: No existe relación directa y moderada entre el trabajo en equipo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

La investigación fijó su nivel de confianza en un 95%, presentando un margen de error del 5%. El Rho de Spearman fue el estadístico de prueba seleccionado para el análisis de datos.

En la Tabla 8 el valor sig(bil) fue de 0,232, superior a 0,05. Conforme lo establece la regla de decisión, se desestimó la hipótesis de investigación y aceptó la hipótesis nula. Esta última sostiene que no hay relación entre la dimensión de trabajo en equipo y la variable rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

Tabla 8.

Prueba de Rho de Spearman para trabajo en equipo y rendimiento académico.

		Niveles para trabajo en equipo	Niveles para rendimiento académico
Niveles para trabajo en equipo	Coeficiente de correlación	1,000	-,193
	Sig. (bilateral)	.	,232
	N	40	40
Niveles para rendimiento académico	Coeficiente de correlación	-,193	1,000
	Sig. (bilateral)	,232	.
	N	40	40

Hipótesis específica 4:

H_i: Existe relación directa y moderada entre el liderazgo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

H_o: No existe relación directa y moderada entre el liderazgo y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

La investigación fijó su nivel de confianza en un 95%, presentando un margen de error del 5%. El Rho de Spearman fue el estadístico de prueba seleccionado para el análisis de datos.

En la Tabla 9 el valor sig(bil) fue de 0,873, superior a 0,05. Conforme lo establece la regla de decisión, se desestimó la hipótesis de investigación y aceptó la hipótesis nula. Esta última afirma que no hay relación entre la dimensión de liderazgo y la variable rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de educación superior tecnológico de Lima.

Tabla 9.

Prueba de Rho de Spearman para liderazgo y rendimiento académico.

		Niveles para liderazgo	Niveles para rendimiento académico
Niveles para liderazgo	Coeficiente de correlación	1,000	,026
	Sig. (bilateral)	.	,873
	N	40	40
Niveles para rendimiento académico	Coeficiente de correlación	,026	1,000
	Sig. (bilateral)	,873	.
	N	40	40

V. DISCUSIÓN

En primer lugar, se comparan los resultados y la metodología utilizada en esta investigación con los antecedentes internacionales y nacionales mencionados, resaltando semejanzas y diferencias que se detallan a continuación:

En el contexto internacional se encuentran Valencia y Valencia, (2022), Adriano (2021), Halimi (2021), Segura et al. (2020), así como Mórtigo y Rincón (2018). Las coincidencias se centran en el aspecto metodológico, es decir, los autores citados emplearon enfoques cuantitativos, niveles correlacionales y cuestionarios como instrumentos de medición para recopilar datos, lo cual proporciona una estructura estandarizada para evaluar las percepciones, habilidades y actitudes de los participantes. No obstante, existen diferencias en las poblaciones y contextos, pues la desigualdad cultural y educativa entre países se convierte en un factor determinante que afectan los hallazgos, lo cual subraya la importancia de tener en cuenta las particularidades de cada análisis.

Asimismo, las investigaciones subrayan la conexión positiva entre competencias sociales y desempeño académico, pero difieren en la replicación de esta en el contexto del instituto limeño. En este sentido, Valencia y Valencia (2022) señala la trascendencia de las Habilidades Blandas (HB) en el ámbito académico. Adriano determina una conexión entre las habilidades no cognitivas de los educandos y su mejora en el ámbito escolar, al sostener que reconocen la relevancia de adquirir estas destrezas para triunfar en el campo pedagógico.

En el caso de Halimi (2021), al explorar la posible conexión entre la IE y el progreso en los estudios, determina que no hay una correlación directa entre estas dos variables. Resalta aspectos como la edad, el sistema educativo, el género y la nacionalidad, los cuales podrían enriquecer los descubrimientos del presente estudio, debido a que no estarían vinculados con las habilidades blandas del profesorado ni con el logro de los alumnos. De igual manera, Segura et al. sostienen que las destrezas socioemocionales de los educadores son superiores a la de los estudiantes, resaltando que las profesoras poseen una motivación y

empatía más significativa en contraste con el género masculino. Esta información puede ser crucial para la comprensión de los resultados, dado que en la investigación actual participan 37 docentes del género masculino y tres docentes del género femenino. Por último, Mórtigo y Rincón (2018) sentencian que la integración de habilidades y/o destrezas asociadas a la IE en los educadores cumplen una función fundamental en el desarrollo óptimo de sus labores, mejorando la disposición y entusiasmo de los estudiantes y, por consiguiente, la construcción de aprendizajes significativos.

Cabe mencionar que la investigación censal puede reducir la variabilidad de los datos, lo que complicaría la identificación de una correspondencia entre las variables de estudio. Además, es posible que los instrumentos de medición utilizados sean más receptivos a la percepción que los docentes tienen sobre su propio nivel de habilidades socioemocionales que al desarrollo académico del estudiante.

A nivel nacional, Bendezú (2022), Polo (2021), Ramírez (2021), Trevejo (2021) y Crisosto (2020) se alinean con la investigación al adoptar un enfoque cuantitativo, básica, diseño no experimental y correlacional. También comparten similitudes respecto a la aplicación de cuestionarios basados en la escala de Likert. Sin embargo, estos se aplicaron a la población, conformada solo por docentes, y no a la muestra, al ser una investigación censal. Es preciso resaltar que la ubicación geográfica es un elemento que puede influir en los descubrimientos efectuados.

En este sentido, los autores aludidos indican que sus variables de estudio se hallan relacionadas. Bendezú (2022) establece una conexión entre las HB y el aprendizaje independiente de los alumnos. Polo (2021) señala que existe un vínculo moderadamente significativo entre HB y Rendimiento Académico (RA). Ramírez (2021) menciona que una buena competencia blanda se relaciona con un buen desempeño laboral. Trevejo (2021) establece una relación moderada entre habilidades blandas y el autoaprendizaje. Crisosto (2020) afirma que existe un vínculo significativo entre las competencias socioemocionales del profesor y el desarrollo académico del alumno. Estas afirmaciones no son respaldadas por los

resultados del estudio. Es importante considerar la posibilidad de que otros factores no explorados puedan influir en la ausencia de un nexo entre las HB y el RA. Esta realidad enfatiza la necesidad de una indagación más exhaustiva y contextualizada para comprender la dinámica de estas variables.

En segundo lugar, las teorías relacionadas con las habilidades blandas presentan diversas perspectivas sobre la importancia que tienen estas competencias en la rutina diaria y en el ámbito ocupacional. Goleman (1998) destaca la IE como clave para adaptarse a diferentes contextos, mientras que Da Silva et al. (2020) resaltan la relevancia de las habilidades blandas en las interacciones grupales. Zumba et al. (2020) las conceptualizan como facilitadoras para alcanzar metas y colaborar eficazmente. Unicef (2020) las considera habilidades transferibles cruciales para el desarrollo integral. No obstante, muestran diferencias en su clasificación.

Según Goleman (1998), las habilidades blandas se subdividen en competencias personales y sociales. En cuanto a los resultados descriptivos, De La Ossa (2022) categoriza las competencias socioemocionales en habilidades para interactuar con otros, habilidades cognitivas y habilidades para manejar emociones. Fuentes et al. (2021) reconocen la habilidad de escuchar, la influencia y el trabajo en equipo como las más comunes. La perspectiva de Unicef (2020) destaca la importancia de habilidades como la creatividad, la cooperación, la resiliencia y la capacidad para convivir en armonía.

En cuanto a los resultados descriptivos, se observó que el 70% de los profesores consideraron que las habilidades blandas estaban en un nivel avanzado, mientras que un solo docente (2.5%) afirmó que estas se ubicaban en un nivel inicial.

En relación al análisis descriptivo de las dimensiones, se observó que estas presentaron valores más altos en el nivel relativo, con porcentajes de 52.5%, 57.5% y 50% para asertividad, empatía y trabajo en equipo, respectivamente. Asimismo, el valor más elevado para la dimensión de liderazgo se encontró en el nivel avanzado, con un 90%. Por otro lado, los valores más

bajos corresponden al nivel inicial y se asociaron con las dimensiones de asertividad, empatía, trabajo en equipo y liderazgo, cuyos porcentajes son del 2.5%, 10.0%, 22.5% y 2.5%, respectivamente. Los resultados descriptivos indican una variabilidad en las percepciones de los profesores sobre estas destrezas y el desempeño académico.

En cuanto a los resultados inferenciales, se realizaron pruebas estadísticas utilizando el Rho de Spearman. La hipótesis general que sostenía la existencia de una relación entre las HB de los docentes y el RA de los alumnos no recibió respaldo, dado que el valor de significancia (sig) fue de 0.524. En la misma línea, los hallazgos contradicen las hipótesis específicas que sugerían vínculos entre las dimensiones y el desempeño académico.

En tercer lugar, los hallazgos sobre rendimiento académico muestran que el 62,5% de los docentes lo califica como regular, mientras que hay una correspondencia del 12,5% para los niveles malo, bueno y muy bueno.

Respecto a las teorías educativas revisadas, representadas por Chung et al. (2022), Rivas et al. (2010) citado por Grasso (2020), Pizarro (1985) citado por Estrada (2018), Martínez y Otero (2007) citado por Estrada (2018), y Medina y Marzol (2018), resaltan la importancia del rendimiento académico como indicador del aprendizaje y la efectividad del proceso educativo.

En términos de similitudes, tanto las teorías educativas como los resultados obtenidos coinciden en considerar el rendimiento académico como una evaluación de las habilidades adquiridas durante el proceso educativo. Se reconoce que el éxito del estudiante se refleja en la consecución de los objetivos predefinidos, a través de calificaciones o informes numéricos. Sin embargo, en cuanto a las diferencias, las teorías educativas presentan enfoques variados sobre cómo se evalúa el rendimiento académico, incluyendo aspectos cualitativos y cuantitativos.

En relación con las dimensiones, las corrientes de aprendizaje, tales como el conductismo, el desarrollo cognitivo, la zona de desarrollo próximo de Vygotski, la teoría de aprendizaje acumulativo de Gadné, y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel y el

constructivismo, presentan diferentes perspectivas sobre cómo los estudiantes adquieren conocimientos (Estrada, 2018). De manera similar, ambas fuentes admiten la incidencia de los conocimientos previos en el ciclo de aprendizaje. (Ruíz et al., 2006 citado por Dávila, 2022; Kalyuga citado por Dávila, 2022; Rocha, 2021).

En cuanto a la motivación, las teorías educativas y los resultados obtenidos convergen en la significancia tanto de la motivación intrínseca como extrínseca en el ciclo de aprendizaje (Hernández, 2022; Reeve, 1994 citado por Ocampo, 2021; Hennessey y Picó citados por Ocampo, 2021). Ambos reconocen que la motivación desempeña un papel crucial al inspirar a los educandos en la participación de las dinámicas formativas y a perseguir el logro de metas académicas.

Por último, las condiciones básicas, como la infraestructura educativa, también se destacan tanto en las teorías educativas como en los resultados obtenidos (Alfred, 2021; Flecha y Chaves, 2019 citados por Quesada, 2019; Castaño et al., 2017 citado por Hinojosa, 2023). Ambos reconocen la importancia de contar con condiciones adecuadas, incluyendo instalaciones, tecnología y recursos, para facilitar un entorno propicio para el aprendizaje.

En cuanto al análisis descriptivo de las dimensiones relacionadas con el rendimiento académico, se observó que estas exhibieron valores más altos en el nivel regular y malo. Los porcentajes correspondientes a saberes previos, motivación y condiciones básicas son de 52.5%, 45% y 42.5%, respectivamente. Por otro lado, los valores más bajos se ubicaron en los niveles malo y muy bueno, y se vincularon con las dimensiones de saberes previos, motivación y condiciones básicas. Los porcentajes correspondientes a estos niveles son del 2.5%, 5% y 10%, respectivamente.

A pesar de que existen similitudes en lo que respecta a la importancia atribuida al rendimiento académico, los saberes previos, la motivación y las condiciones básicas, las diferencias radican en los enfoques específicos de cada

teoría y la investigación correlacional sobre habilidades blandas y rendimiento académico.

La metodología empleada en la presente investigación exhibe tanto fortalezas como debilidades. Entre las ventajas, destaca la elección de un diseño de investigación básica, que permite ampliar y validar conceptos teóricos existentes, contribuyendo al conocimiento general en el campo. Se sigue la postura de Rodríguez (2020), consolidando el estudio como un aporte significativo para abordar los desafíos humanos en una sociedad en constante evolución. Además, el uso del diseño no experimental se alinea con el propósito de establecer relaciones entre variables sin la manipulación deliberada de estas, permitiendo una observación detallada de los fenómenos en su contexto natural, lo cual fue respaldado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) a través de Mata (2019). Además, el enfoque cuantitativo, afianzado por Hernández y Mendoza (2018), facilita una estructura organizada para validar suposiciones específicas, asegurando la coherencia y la secuencia lógica en cada fase del proceso de investigación. Adicionalmente, el empleo de encuestas o cuestionarios respalda la recopilación sistemática de información cuantitativa. Cabe señalar que validación de contenido y la prueba de confiabilidad aplicadas a los instrumentos garantizan la coherencia y fiabilidad de los datos recopilados. En esta línea, la aplicación de la escala Likert contribuye a la cuantificación de datos, facilitando el análisis estadístico.

La investigación censal, al abordar toda la población de docentes en lugar de una muestra representativa, constituye otra fortaleza. Babbie (2019) respalda esta postura, destacando la capacidad para llevar a cabo un análisis minucioso de los elementos de la población específica, lo que mejora la validez interna de los resultados.

Sin embargo, algunas debilidades deben tenerse en cuenta. La investigación se basa en la autopercepción de los docentes, lo que podría introducir sesgos y subjetividades en los resultados. Además, la falta de manipulación de variables en el diseño no experimental puede limitar la capacidad

de establecer relaciones causales entre habilidades blandas y rendimiento académico.

En cuanto a la relevancia, en el ámbito científico-social, se destaca la contribución al conocimiento teórico existente sobre habilidades blandas y rendimiento académico. Se posiciona como un aporte significativo para comprender la dinámica entre estas variables dentro del contexto de la educación. Asimismo, los hallazgos brindan información sobre políticas educativas y prácticas pedagógicas, impactando directamente en la formación y la labor de los docentes, así como en el RA de los estudiantes. Este enfoque tiene el potencial de influir en la calidad y eficacia de la educación superior en el contexto estudiado, alineándose con los objetivos de una sociedad progresiva y capaz de afrontar los desafíos humanos, como propone Rodríguez (2020).

VI. CONCLUSIONES

Primera. El estudio realizado en el centro educativo de enseñanza superior, ubicado en Lima, no evidencia una conexión entre las competencias socioemocionales de los educadores y el logro académico por parte de los educandos. Respecto a los resultados estadísticos, aunque el 70% de los encuestados considera que sus habilidades interpersonales corresponden a un nivel avanzado, contrariamente a la hipótesis general, se muestra un valor que supera el nivel de significancia (0,524), señalando la ausencia de un vínculo entre las variables estudiadas.

Segunda. En relación con los objetivos específicos, el análisis descriptivo de las dimensiones específicas sobre HA, como la asertividad, empatía y trabajo en equipo evidencia una alta percepción por parte de los profesores ubicándolas en un nivel intermedio con porcentajes del 52,5%, 57,5% y 50%, respectivamente. Sin embargo, la Prueba de Rho de Spearman no estableció un vínculo directo y moderado entre estas dimensiones y el desempeño de los alumnos, cuyos valores sig(bil) fueron de 0,660, 0,892 y 0,232, respectivamente, rechazando las hipótesis específicas. Estos hallazgos subrayan la complejidad inherente al entorno educativo y la necesidad de considerar otros factores para comprender la correlación con el logro académico.

Tercera. Se determina la falta de correlación entre la dimensión de liderazgo con el logro académico al presentar un valor sig(bil) de 0,873 desestimando la hipótesis específica. Cabe mencionar que, en el análisis descriptivo, es vista como la más evolucionada, con un 90% de docentes que la sitúa en el nivel avanzado.

Cuarta. El análisis del rendimiento académico revela una diversidad de opiniones entre los docentes. Aunque el 62,5% lo califica como regular, existen discrepancias notorias, con representación equitativa en las categorías malo, bueno y muy bueno. Esto sugiere que no hay un acuerdo generalizado sobre qué tan efectiva es la instrucción y cómo se lleva a cabo el aprendizaje.

Pueden existir diferentes puntos de vista o interpretaciones sobre la eficacia y el nivel educativo.

Quinta. La diferencia en las opiniones de los docentes sobre sus habilidades blandas y la evaluación del rendimiento académico destaca la relevancia de una autoevaluación realista y objetiva por parte de los educadores. La sobreestimación de las propias habilidades podría representar un obstáculo para implementar enfoques eficaces que fortalezcan la efectividad en la transferencia de conocimientos.

Sexta. A pesar de la importancia asignada a las habilidades blandas, los hallazgos indican que, en el contexto específico de la escuela superior tecnológica de Lima, no hay evidencia concluyente que respalde un vínculo directo entre las habilidades interpersonales y el logro académico.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. Al director académico, se le recomienda implementar programas o talleres de capacitación sobre competencias interpersonales que integren valiosa retroalimentación de expertos externos, destinados a fortalecer las habilidades identificadas como fundamentales. Se espera que estas iniciativas contribuyan al desarrollo consciente y efectivo de las habilidades blandas de los docentes, fomentando un mayor autoconocimiento y mejorando su desempeño en el ámbito educativo.

Segunda. A los líderes de carrera, se les sugiere orientar sus esfuerzos hacia la integración de estrategias pedagógicas que fomenten la comunicación asertiva y empatía entre educadores y alumnos. La meta es lograr un entorno educativo más participativo mediante la ejecución de proyectos en grupo, actividades extracurriculares y programas de mentoría. Estos esfuerzos buscan consolidar los vínculos dentro de la comunidad educativa, contribuyendo al crecimiento integral de los estudiantes y mejorando la calidad del aprendizaje.

Tercera. A los líderes de carreras, se les sugiere llevar a cabo programas centrados en el liderazgo pedagógico y contribuir activamente al progreso constante de la calidad formativa. La función del liderazgo docente es crucial para establecer un entorno de aprendizaje positivo.

Cuarta. Al coordinador del departamento de psicopedagogía, se le aconseja diseñar programas de desarrollo profesional que se centren en aspectos pedagógicos, estrategias de enseñanza innovadoras y métodos que fortalezcan la conexión entre docentes y estudiantes. Se espera que estas acciones contribuyan a cerrar la brecha existente entre habilidades blandas y rendimiento académico, mejorando así la calidad educativa ofrecida por la institución.

Quinta. Al director académico, se insta a adoptar medidas destinadas a fomentar la colaboración y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas entre los educadores. Por ellos, se sugiere la organización de seminarios y eventos

para facilitar la formación de comunidades de aprendizaje, con el propósito de fortalecer la conexión entre los educadores y promover la colaboración con otras instituciones educativas. La meta es crear un ambiente propicio para compartir conocimientos y experiencias, con el objetivo de impulsar el desarrollo colectivo de habilidades pedagógicas.

Sexta. Al directorio de la institución, se presentan estas recomendaciones que están estrechamente vinculadas a los resultados obtenidos, buscando abordar las brechas identificadas y elevar el estándar educativo en el instituto. Su puesta en marcha no solo beneficia directamente a los docentes y estudiantes, también contribuye al desarrollo continuo de un entorno educativo más efectivo y orientado al aprendizaje.

REFERENCIAS

- Adriano, L. A. (2021). *Non-cognitive skills and student perception of importance*. [Master of Arts in Higher Education, Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3901&context=etd>
- Alatrística, G. I. (2020). Importancia del liderazgo en los equipos de trabajo. *Gestión En El Tercer Milenio*, 23(46), 94. <https://doi.org/10.15381/gtm.v23i46.19157>
- Babbie, E. (2019). *The Practice of Social Research (15th ed.)*. Cengage Learning.
- Baca, G., & Armando, E. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac*, (72), 67. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/9.pdf>
- Bendezú, J. K. (2022). *Habilidades blandas y aprendizaje autónomo en estudiantes de Ingeniería ambiental y sanitaria de una universidad pública de Ica, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/100077>
- Caballero, E., Cruz, Y., y Otero, Y. (2018). La comunicación asertiva: un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico. *Luz*, 17(4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589167642003>
- Carreño, T. L. L. R., Garzon, I. K. L., y Calderón, M. E. (2018). Revisión bibliográfica equipos de trabajo: enfoque cuantitativo, características e identificación de variables que afectan la eficiencia. *Ingeniería solidaria*, 14(24), 4. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/in/article/view/2164/2210>
- Chasi, J. H. (2022). *Programa de habilidades blandas para promover competencias actitudinales en docentes de una universidad de Guayaquil, Ecuador 2021* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/95630/Chasi_ZJH-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Chung, J., McKenzie, S., Schweinsberg, A., & Mundy, M. E. (2022). Correlates of Academic Performance in Online Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Education*. file:///C:/Users/User/Downloads/feduc-07-820567.pdf

- Crisosto, M. del P. (2020). *Habilidades blandas del docente universitario y su relación con el rendimiento académico del estudiante de una universidad de Tacna, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79498>
- Dávila, L. A. O., y Pérez, F. E. L. (2022). Saberes previos, mediación pedagógica y aprendizaje en la gestión de la educación universitaria. *Regunt*, 2(1), 17-28. <https://doi.org/10.18050/regunt.v2i1.02>
- De La Ossa V., J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista colombiana de ciencia animal recia*, 14(1). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>
- Echevarría, G. E. (2020). *Habilidades blandas y desempeño de los docentes de la Universidad César Vallejo, año 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46591/Echevarria_VGE-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6523282.pdf>
- Emerald, I. (2022). Class size, student behaviors and educational outcomes. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=Emerald+Insight+\(2022\).+Class+size,+student+behaviors+and+educational+outcomes+4](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=Emerald+Insight+(2022).+Class+size,+student+behaviors+and+educational+outcomes+4)
- Fuentes, G. Y., Moreno, L. M., Rincón, D. C., y Silva, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- Flecha, L. G. R., y Chaves, V. E. J. (2019). Determinación de indicadores y fuentes de verificación necesarios para la Infraestructura Física de Proyectos Educativos de Educación Superior en Paraguay. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 24(2), 321-348. Recuperado de

http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2617-47312019000200321

Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de educación* (20), 87-102. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165

Grau, A., Toran, P., Zamora, A., Quesada, M., Carrion, C., Vilert, E., Castro, A., Cerezo, C., Vargas, S., Gali, B. & Cordon, F. (2016). Evaluación de la empatía en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 18(2), 115. Elsevier España, S.L.U. https://www.clinicalkey.es/service/content/pdf/watermarked/1-s2.0-S1575181316300419.pdf?locale=es_ES&searchIndex=

Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación superior* [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JARHE-11-2019-0286/full/html>

Hernández, D. R., y Rosell, Y. M. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565-576. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/265/549>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGraw-Hill Education*. 5-6. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Herrera, E. K. V. (2019). Liderazgo educativo siglo XXI, definiciones y características. *Revista Seres y Saberes*, (6). Recuperado de <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1807/1412>

Hinojosa, J., Mamani, J. E., Jilaja, E. E., Albarracín Machicado, F. D., y Zela, M. (2023). Infraestructura tecnológica y aprendizaje por competencias en la educación superior universitaria, Puno – Perú. *LATAM - Journal of*

Technology Management for Latin American Countries, 4(2).
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.986>

Jurado, D. L. (2023). *Habilidades blandas y comunicación asertiva de los docentes de una institución educativa del Cantón Daule- Ecuador* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/120865>

Mata, L. D. (2019). Diseños de investigaciones con enfoque cuantitativo de tipo no experimental. *Investigalia*. Recuperado de <https://investigaliacr.com/investigacion/disenos-de-investigaciones-con-enfoque-cuantitativo-de-tipo-no-experimental/>

Marrero, O., Mohamed, R., y Xifra, T. (2018). Habilidades blandas para la formación integral del estudiante universitario. *Ecociencia*, 11-12.

Medina N., Ferreira, J. y Marzol R. (2018). Factores personales que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de geometría. *Telos*, 20(1), 4-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/993/99356731002/html/>

Minedu. (2023). Programa de habilidades socioemocionales - Orientaciones para el desarrollo. Repositorio Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8955/Programa%20de%20habilidades%20socioemocionales%20orientaciones%20para%20el%20desarrollo.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Mórtigo, A., y Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104–113. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>

Murcia M. Y., Escobar, J. A., y Rodríguez G. E. (2023). *Evaluación de habilidades blandas para los docentes en formación posgradual: caso facultad de educación Universidad Cooperativa de Colombia sede Bogotá* [Tesis de posgrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/51626>

- Ocampo, N. A. L., López, L. F. A., Llano, M. E., y Rojas, A. L. D. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139072247010/139072247010.pdf>
- Polo, J. A. (2021). *Habilidades Blandas y Rendimiento Académico en Estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/69812>
- Prieto, Y., y Loor, B. (2021). Un acercamiento a la comunicación asertiva y su incidencia en la producción académica y científica de los estudiantes de Metodología de Investigación en la Facultad de Marketing y Comunicación- Universidad ECOTEC. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6-1), 549-562. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.910>
- Quesada, M. J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 293-311. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00293.pdf>
- Raitskaya L., & Tikhonova E. (2019). Soft Skills: New Challenges for Marketing Higher Education in a Global Context. *Journal of Competitiveness*. 11(4), 5-20. Recuperado de <https://jle.hse.ru/issue/download/826/Volume%205%20Issue%204>
- Ramírez, N. M. (2021). *Competencias blandas y empleabilidad en los estudiantes de la carrera profesional de Administración y Negocios Internacionales, Universidad Peruana de Ciencias e Informática Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias e Informática]. Repositorio Dspace. <http://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/694>
- Ramírez, M. D. R. R., y Castillo, H. I. O. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y tecnología*, (2). <file:///C:/Users/User/Downloads/383-1098-1-PB.pdf>

- Rocha, J. C. R. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 63-75. Recuperado <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/1081/1145>
- Rodríguez, D. (2020). Investigación básica: características, definición, ejemplos. *Lifeder*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/investigacion-basica/>
- Rodríguez, J. L., Rodríguez, R. E., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rodríguez, E., Pedraja, L., y Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 102-123. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722022000100102
- Segura, J. M., Cacheiro, M. L., y Domínguez, M. C. (2020). "Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de educación media y universitaria de Venezuela". *EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24 (1), 153-179. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1232>
- Springer (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self Concept in Higher Education 61:706–724. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-020-09591-y.pdf>
- Trejejo, D. (2021). *Las Habilidades blandas y el Aprendizaje autónomo en estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico de Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68418>
- Tsekhmister, Y., Stetsenko, N., Volyk, O., Gumennykova, T., & Sharov, O. (2023). Forecast of Educational Trends in the Role of "Soft Skills" for the

Professional Development of Future Specialists in the Conditions of Distance Learning: The Challenges of Our Time. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(10), 210-217.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/forecast-educational-trends-role-soft-skills/docview/2839509179/se-2>

UNAM (2023). Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la UNAM y la zona centro de México 2006-2010.
https://ced.enallt.unam.mx/blogs/invlenguasext/?page_id=450

Unesco (2019). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO Digital Library. Recuperado de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Unicef (2020), Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión, *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*, 5.
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

Valencia, Y. V. y Valencia, Z. M. (2022). *Relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Zona Norte de Quibdó-Chocó*. [Tesis de maestría, Universidad de Medellín].

Vite, E. (2023). *Habilidades blandas y desempeño docente en un instituto de educación superior, Piura, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/120192>

Zegarra, M. L. (2022). *Programa educativo para fortalecer las habilidades blandas en los docentes de un instituto de enseñanza del idioma inglés de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/374b2b95-970c-48d8-91fc-3cdb0fc8a95e/download>

Zumba, S., Córdova, J., y Córdova, K. (2020). La importancia del fomento de las habilidades blandas en la educación. Revista Illari, 35. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/635>

ANEXOS

Anexo 1: Matrices de operacionalización para las variables

Matriz de operacionalización para la variable Habilidades blandas

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Habilidades blandas	Goleman (1998), citado por Rodríguez et al. (2021), afirmó que las habilidades blandas son consideradas como la inteligencia emocional (IE), que determina la capacidad del ser humano para adaptarse a situaciones nuevas en diversos contextos de la vida, como el ámbito laboral, educativo y personal.	La variable se dividió en cuatro dimensiones: asertividad, empatía, trabajo en equipo y liderazgo. Asimismo, estas se subdividen en 10 indicadores generando 24 ítems.	Asertividad	Comunicación efectiva	ORDINAL Escala de Likert 5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca
				Retroalimentación constructiva	
				Habilidad para decir "no"	
			Empatía	Reconocimiento de las emociones	

				Apoyo emocional	
				Adaptación pedagógica	
			Trabajo en equipo	Colaboración con colegas	
			Liderazgo	Motivación	
				Crecimiento profesional	
				Empoderamiento	

Fuente: Elaboración propia

Matriz de operacionalización para la variable Rendimiento académico

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Rendimiento académico	Estrada (2018) señaló que el rendimiento académico dependía en gran medida de cómo se obtenían los resultados de los aprendizajes, los cuales se lograban y evaluaban de manera cualitativa y cuantitativa durante un período académico específico para determinar si se habían alcanzado los objetivos establecidos.	La variable se dividió en tres dimensiones: saberes previos, motivación y condiciones básicas. Asimismo, estas se subdividen en 7 indicadores generando 23 ítems.	Saberes previos	Conocimientos	ORDINAL Escala de Likert 5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca
				Experiencia laboral	
			Motivación	Motivación intrínseca	
				Motivación extrínseca	
				Participación en actividades extracurriculares	
Condiciones	Implementación				

			básicas	y uso de la tecnología Eficiencia de instalaciones físicas	
--	--	--	---------	---	--

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario para medir la variable Habilidades blandas

DATOS INFORMATIVOS:

CARGO DIRECTIVO DOCENTE ADMINISTRATIVO SEXO

CONDICIÓN AÑOS DE SERVICIO

INSTRUCCIONES: La información que proporciona será solo de conocimiento del investigador, por lo tanto, evalúe las habilidades blandas de los docentes en su institución educativa de manera objetiva y veraz, respondiendo las siguientes interrogantes.

- Por favor no deje preguntas sin contestar.
- Marca con un aspa en solo uno de los recuadros correspondiente a la escala siguiente:

(1) NUNCA	(2) CASI NUNCA	(3) A VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

DIMENSIÓN 1: ASERTIVIDAD		Escala de valoración				
	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Explica los conceptos con claridad.	N	CN	AV	CS	S
2	Muestra habilidad para escuchar y comprender las preguntas o inquietudes de los estudiantes.	N	CN	AV	CS	S
3	Emplea expresiones faciales y corporales que demuestran que está escuchando activamente.					
4	Utiliza de manera pertinente y efectiva recursos visuales para facilitar la comprensión durante la sesión de clase.	N	CN	AV	CS	S
5	Brinda retroalimentación oportuna después de las evaluaciones o tareas.	N	CN	AV	CS	S
6	Resalta las fortalezas y las áreas de mejora del estudiante.	N	CN	AV	CS	S
7	Declina las tareas administrativas adicionales que puedan interferir con la preparación de la clase.	N	CN	AV	CS	S
8	Desestima, sin sentir culpa, las peticiones de los estudiantes fuera del horario de clase.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 2: EMPATÍA		Escala de valoración				
9	Comprende las emociones de los estudiantes, a través de las expresiones faciales y el lenguaje corporal.	N	CN	AV	CS	S

10	Modifica su método de enseñanza en función a las emociones de los estudiantes.	N	CN	AV	CS	S
11	Muestra disposición para ofrecer apoyo emocional fuera del horario de clases.	N	CN	AV	CS	S
12	Celebra los logros de los estudiantes, reforzando su autoestima y confianza.	N	CN	AV	CS	S
13	Utiliza la retroalimentación de los estudiantes para ajustar la metodología de enseñanza.	N	CN	AV	CS	S
14	Adapta el ritmo de la enseñanza en torno al progreso de los estudiantes.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 3: TRABAJO EN EQUIPO		Escala de valoración				
15	Participa de reuniones académicas para coordinar actividades curriculares y/o extracurriculares.	N	CN	AV	CS	S
16	Intercambia ideas y/o materiales con sus compañeros de trabajo.	N	CN	AV	CS	S
17	Participa de manera justa y equilibrada en el desarrollo de las actividades académicas.	N	CN	AV	CS	S
18	Respeto las ideas y opiniones de sus compañeros, incluso cuando son diferentes a las suyas.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 4: LIDERAZGO		Escala de valoración				
19	Muestra entusiasmo por la materia que enseña.	N	CN	AV	CS	S
20	Utiliza ejemplos o historias inspiradoras para ilustrar los conceptos.	N	CN	AV	CS	S
21	Anima a los estudiantes a superar los desafíos académicos.	N	CN	AV	CS	S
22	Integra habilidades del mundo real en el currículo del curso.	N	CN	AV	CS	S
23	Promueve la autoevaluación y reflexión del estudiante.	N	CN	AV	CS	S
24	Está dispuesto a adoptar innovadores métodos pedagógicos para potenciar el desempeño académico de los estudiantes.	N	CN	AV	CS	S

Cuestionario para medir la variable Rendimiento académico

DATOS INFORMATIVOS:

CARGO DIRECTIVO DOCENTE ADMINISTRATIVO SEXO

CONDICIÓN AÑOS DE SERVICIO

INSTRUCCIONES: La información que proporciona será solo de conocimiento del investigador, por lo tanto, evalúe el rendimiento académico de los estudiantes en su institución educativa de manera objetiva y veraz, respondiendo las siguientes interrogantes.

- Por favor no deje preguntas sin contestar.
- Marca con un aspa en solo uno de los recuadros correspondiente a la escala siguiente:

(1) NUNCA	(2) CASI NUNCA	(3) A VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

DIMENSIÓN 1: SABERES PREVIOS		Escala de valoración				
	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	El estudiante establece conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos conceptos que se introducen en clase.	N	CN	AV	CS	S
2	El estudiante aplica las teorías o principios aprendidos a nuevas situaciones o problemas.	N	CN	AV	CS	S
3	El estudiante tiene experiencia laboral relacionada con la carrera profesional.	N	CN	AV	CS	S
4	El estudiante asumió un rol de liderazgo o de responsabilidad en trabajos anteriores.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN		Escala de valoración				
5	El estudiante muestra entusiasmo por los nuevos temas presentados en clase.	N	CN	AV	CS	S
6	El estudiante busca otras formas para aprender, fuera del aula de clases.	N	CN	AV	CS	S
7	El estudiante se esfuerza por comprender en lugar de memorizar para las evaluaciones.	N	CN	AV	CS	S

8	El estudiante se encuentra motivado por recompensas externas, tales como obtener calificaciones excelentes.	N	CN	AV	CS	S
9	El estudiante se involucra en actividades educativas para obtener puntos extra.	N	CN	AV	CS	S
10	El estudiante asiste a conferencias, seminarios y talleres fuera del horario de clases.	N	CN	AV	CS	S
11	El estudiante se involucra en actividades deportivas y culturales.	N	CN	AV	CS	S
12	El estudiante se interesa en programas de estudio fuera de su país o de intercambio cultural.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES BÁSICAS		Escala de valoración				
13	El estudiante dispone de un dispositivo para sus actividades académicas, como una computadora, laptop, tablet, entre otros.	N	CN	AV	CS	S
14	El estudiante cuenta con una conexión a Internet estable.	N	CN	AV	CS	S
15	El estudiante tiene el conocimiento técnico necesario para utilizar eficientemente los recursos tecnológicos.	N	CN	AV	CS	S
16	El estudiante tiene acceso a una amplia gama de recursos (libros, revistas, diarios, entre otros).	N	CN	AV	CS	S
17	El estudiante percibe que los recursos tecnológicos disponibles potencian su aprendizaje y rendimiento académico.	N	CN	AV	CS	S
18	El estudiante dispone de áreas dedicadas a la psicopedagogía y a los servicios de consejería estudiantil.	N	CN	AV	CS	S
19	El estudiante percibe que las aulas se mantienen limpias y en buen estado.	N	CN	AV	CS	S
20	El estudiante tiene acceso a instalaciones para actividades deportivas y recreativas.	N	CN	AV	CS	S
21	El estudiante dispone de acceso a una biblioteca física que cuenta con material actualizado.	N	CN	AV	CS	S
22	El estudiante tiene acceso a laboratorios que están bien equipados.	N	CN	AV	CS	S
23	El estudiante tiene acceso a suficientes y tranquilos espacios de estudio.	N	CN	AV	CS	S

Anexo 3: Certificados de validación por juicio de expertos

Certificado de validación del instrumento Habilidades blandas

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **El instrumento presenta suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Ríos Delgado, Jhoanna

Especialidad del validador: Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

21 de octubre de 2023



Firma del experto validador

Certificado de validación del instrumento Rendimiento académico

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **El instrumento presenta suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Ríos Delgado, Jhoanna

Especialidad del validador: Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

21 de octubre de 2023

Firma del experto validador

Ficha de Sunedu

Graduado	Grado o Título	Institución
RIOS DELGADO, JHOANNA DNI 42229811	BACHILLER EN LITERATURA Fecha de diploma: 30/09/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
RIOS DELGADO, JHOANNA DNI 42229811	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 29/09/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
RIOS DELGADO, JHOANNA DNI 42229811	LICENCIADA EN EDUCACION ESPECIALIDAD: LENGUAJE Y LITERATURA Fecha de diploma: 30/01/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
RIOS DELGADO, JHOANNA DNI 42229811	MAESTRO/MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR Fecha de diploma: 04/12/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 31/03/2010 Fecha egreso: 31/12/2011	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU

Certificado de validación del instrumento Habilidades blandas

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Román Bermeo, Camilo Nazario

Especialidad del validador: Licenciado en Sistemas de Información con grado de Maestría en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa.

18 de octubre de 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del experto validador

Certificado de validación del instrumento Rendimiento académico

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **El instrumento presenta suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Román Bermeo Camilo Nazario

Especialidad del validador: Licenciado en Sistemas de Información con grado de Maestría en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

18 de octubre de 2023

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del experto validador

Ficha de Sunedu

Resultado		
Graduado	Grado o Título	Institución
ROMAN BERMEO, CAMILO NAZARIO CE 000883266	MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 04/03/22 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matrícula: 23/10/2018 Fecha egreso: 30/10/2019	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
ROMAN BERMEO, CAMILO NAZARIO CE 000883266	TÍTULO DE LICENCIADO EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN Fecha de Diploma: 05/12/1997 TIPO: • RECONOCIMIENTO Fecha de Resolución de Reconocimiento: 20/12/2012 Modalidad de estudios: Duración de estudios:	ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL ECUADOR

Certificado de validación del instrumento Habilidades blandas

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **El instrumento presenta suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Angulo Cornejo, Jorge Reinaldo

Especialidad del validador: Doctor en Ciencias Químicas y Decano de la Facultad de Química de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

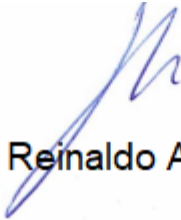
20 de octubre de 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Jorge Reinaldo Angulo Cornejo

Firma del experto validador

Certificado de validación del instrumento Rendimiento académico

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **El instrumento presenta suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Angulo Cornejo, Jorge Reinaldo

Especialidad del validador: Doctor en Ciencias Químicas y Decano de la Facultad de Química de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

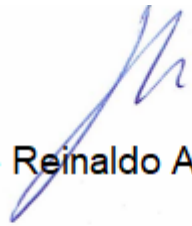
20 de octubre de 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Dr. Jorge Reinaldo Angulo Cornejo
Firma del experto validador

Ficha de Sunedu

Graduado	Grado o Título	Institución
ANGULO CORNEJO, JORGE REINALDO DNI 08439747	BACHILLER ACADÉMICO EN QUÍMICA Fecha de diploma: 22/01/85 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matriculación: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
ANGULO CORNEJO, JORGE REINALDO DNI 08439747	QUÍMICO Fecha de diploma: 30/01/86 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
ANGULO CORNEJO, JORGE REINALDO DNI 08439747	GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS QUÍMICAS Fecha de Diploma: 30/06/1993 TPO: • RECONOCIMIENTO Fecha de Resolución de Reconocimiento: 10/06/1996 Modalidad de estudios: Duración de estudios:	UNIVERSIDAD TÉCNICA ESLOVACA EN BRATISLAVA CHECOSLOVAQUIA

(***) La falta de información de este campo, no involucra por sí misma un error o la invalidez de la inscripción del grado y/o título, puesto que, a la fecha de su registro, no era obligatorio declarar dicha información. Sin perjuicio de lo señalado, de requerir mayor detalle, puede contactarnos a nuestro central telefónico 015003930, de lunes a viernes, de 08:30 a.m. a 4:30 p.m.



Anexo 4: Cálculo de confiabilidad (Alfa de Cronbach)

Variable 1: Habilidades blandas

→ **Análisis de fiabilidad**

[Conjunto_de_datos0]

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,761	24

Variable 2: Rendimiento académico

→ **Análisis de fiabilidad**

[Conjunto_de_datos0]

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,903	23