



ACREDITAS

Por la excelencia de Iberoamérica



ACREDITAS, No. 18, marzo - junio 2026

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA EDITADA EN MÉXICO



Competencias Transversales y Calidad en la Educación Superior

Transversal Competencies and Quality in Higher Education



Diplomado Internacional: Gestión Integral de la Calidad para la Acreditación de la Educación Superior con Apoyo de Tecnologías Emergentes

Dirigido a directivos universitarios y autoridades académicas, responsables y equipos de aseguramiento de la calidad, personal de planeación, evaluación y acreditación, coordinadores de programas académicos, equipos técnicos y administrativos involucrados en procesos de autoevaluación, acreditación institucional y de programas, profesionales que participan en la gestión de Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad (SIAC).

**MODALIDAD
Virtual**

DURACIÓN: 6 semanas

Sesiones sincrónicas

1 por semana
(3 horas cada una)

OBJETIVO



Fortalecer las capacidades técnicas, analíticas y estratégicas del personal de las Instituciones de Educación Superior para gestionar integralmente los procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas, mediante el uso eficiente y responsable de tecnologías emergentes, analítica institucional e inteligencia artificial, que permitan una adecuada integración de evidencias, elaboración del informe de autoevaluación, preparación para la evaluación externa y diseño de planes de mejora alineados al Plan de Desarrollo Institucional y el SIAC.

MÓDULO 1

Planeación Estratégica e Innovación para la Acreditación



Unidad 1

La acreditación como proceso
estratégico e innovador



Unidad 2

PDI, innovación y analítica
institucional

MÓDULO 2

Autoevaluación Inteligente: Evidencias, Datos e IA



Unidad 3

Organización de la
autoevaluación con enfoque
digital



Unidad 4

Evidencias, informes y
apoyo de IA

MÓDULO 3

Evaluación Externa, Mejora Continua e Innovación Sostenible



Unidad 5

Evaluación externa
en contextos
híbridos y digitales



Unidad 6

Planes de mejora,
IA y sostenibilidad
del SIAC

Inicio: 19 de mayo

**Convocatoria Cierre
12 mayo 2026**

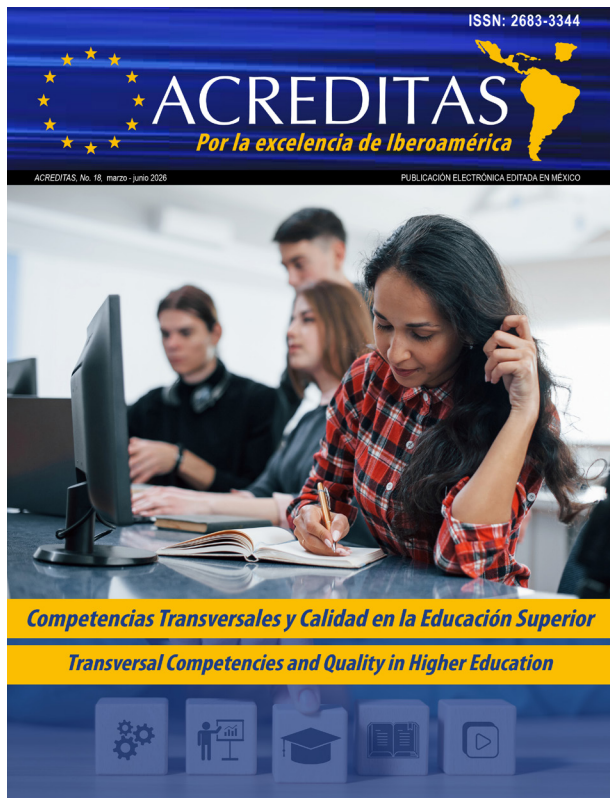


<https://forms.gle/ewy3YqY7W2WqNJM57>

"A lo largo del programa se incorporarán **ponentes
invitados** que enriquecerán cada módulo **con
perspectivas especializadas**"



Más información: direccionejecutiva@riaces.org



DOI: <https://doi.org/10.61752/acd.i18>

La publicación electrónica *Acreditadas* es una revista independiente cuatrimestral, editada en México con primera edición en noviembre 2019, de acceso abierto sin fines de lucro, arbitrada, con ISSN e indexada o catalogada por: Crossref, Dialnet, Google Académico, The Keepers, Latindex Directorio, OpenAlex, REBIUN, ROAD, Scilit y SILICE, así también se difunde en su página www.acreditadas.com y a través de la plataforma Issuu. La revista tiene un enfoque iberoamericano, donde se difunde y promueve la cultura de la calidad en la educación superior a través de la publicación de resultados de estudios o procesos con la intención de que aporten nuevos conocimientos y la aplicación de métodos innovadores en el contexto de la autoevaluación, acreditación, buenas prácticas y casos de éxito en la calidad educativa y mejora continua en el ámbito de las diferentes áreas académicas del conocimiento. Adicionalmente, la revista *Acreditadas* ofrece a sus lectores una sección de diálogos, con distinguidas personalidades que comparten su punto de vista y experiencia en el gobierno y gestión de relevantes Instituciones de Educación Superior, organismos de acreditación y colegios o asociaciones profesionales.




Editor Titular

ACTIVIDAD LABORAL

-  **Dr. Enrique A. Morales González**
Académico de la Universidad Veracruzana, México.

Consejo Editorial

ACTIVIDAD LABORAL

-  **Dr. Miguel Ángel Sastre Castillo**
Vicerrector de la Universidad Complutense de Madrid, España.
-  **Lic. Jorge Faibre Álvarez**
Gerente de Noticias TV Azteca Veracruz, México.
-  **Dra. Ana Isabel Bonilla Calero**
Académica de la Universidad Veracruzana, México.

Comité Científico

ACTIVIDAD LABORAL

-  **Dra. Silvia Carrascal Domínguez**
Rectora de la Universidad San Jorge, España.
-  **Dra. Sonia Bacha Baz**
Directora de Planeación y Efectividad de la Universidad Anáhuac de Cancún, México.
-  **Dra. Olga Hernández Limón**
Directora Ejecutiva de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), México.
-  **Dra. Aránzazu de las Heras**
Presidenta de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), España.
-  **Dra. Rocío Yuste Tosina**
Vicerrectora de la Universidad de Extremadura, España.
-  **Dra. Carmen Marta Lazo**
Vicerrectora de la Universidad de Zaragoza, España.
-  **Dra. Haydee Zizumbo Ramírez**
Académica de la Universidad Veracruzana, México.
-  **Dra. Marcia Esther Noda Hernández**
Secretaria Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba, Cuba.
-  **Mtra. María Elena Barrera Bustillos**
Presidenta del Colegio Nacional de Ingenieros Químicos y de Químicos AC., México.
-  **Dra. Judith Scharager Goldenberg**
Directora Ejecutiva de la Fundación Qualitas para la Educación, Chile.

-  **Dra. Elia Marúm Espinosa**
Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, México.
-  **Dra. Kseniya K. Zaitseva**
Experta en Acreditación Internacional para Iberoamérica, Red Europea para la Acreditación de la Educación en Ingeniería (ENAE), Bélgica.
-  **Dra. María Mercedes Larrondo Petrie**
Directora ejecutiva del Consorcio Latinoamericano y del Caribe de Instituciones de Ingeniería (LACCEI), Florida. EE.UU.
-  **Dra. Guadalupe Rosalía Capetillo Hernández**
Presidenta del Consejo Nacional de Odontología (CONACAO), México.
-  **Mtro. Jesús López Macedo**
Director General del Campus Tabasco de la Universidad Autónoma de Guadalajara, México.
-  **Dr. José Carlos Quadrado**
Director de la Red Europea para la Acreditación de la Educación en Ingeniería (ENAE), Bélgica.
-  **Dr. Dirk G. Bochar**
Secretario General de la Federación de Asociaciones Nacionales de Ingenieros de Europa (Engineers Europe), Bélgica.
-  **Mtro. Néstor Raúl Pan**
Presidente del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES), Argentina.
-  **Dr. José Humberto Loría Arcila**
Director general del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI), México.
-  **Dr. Iván Ramos Calderón**
Presidente de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), Colombia.
-  **Dr. Miguel Ángel Tamayo Taype**
Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), México.
-  **Dr. Francisco Javier Jiménez Leube**
Vicerrector de la Universidad Politécnica de Madrid, España.
-  **Dr. Carlos Raúl Velázquez Hernández**
Rector de la Universidad Centro de Estudios Veracruz, México.
-  **Dr. Juan Manuel Martín García**
Vicerrector de la Universidad de Granada, España.
-  **Dr. Ernesto Pimentel Sánchez**
Vicerrector de la Universidad de Málaga, España.
-  **Dr. Juan Manuel Pinos Rodríguez**
Investigador de la Universidad Veracruzana, México.

-  **Dr. Raúl Benavente García**
Presidente de la Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería, Chile.
-  **Lic. Reinaldo Cifuentes Calderón**
Coordinador General de la Red de Administradores Universitarios de América, Chile.
-  **Dr. Eduardo Ávalos Lira**
Presidente del Consejo de Acreditación de Ciencias Administrativas, Contables y Afines (CACECA), México.
-  **Dr. Jorge Antonio Acosta Cázares**
Presidente del Colegio Economista del Estado de Veracruz, A.C. México.

Comité de Arbitraje

ACTIVIDAD LABORAL

-  **Dra. María Isabel Doval Ruiz**
Vicedecana de la Universidad de Vigo, España.
-  **Dra. Marga Cabrera Méndez**
Directora Área de Comunicación de la Universidad Politécnica de Valencia, España.
-  **Dra. Marisol Luna Leal**
Académica de la Universidad Veracruzana, México.
-  **Dra. Clelia Martínez Maza**
Catedrática de la Universidad de Málaga, España.
-  **Dra. Nancy Anne Konvalinka**
Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, España.
-  **Dra. Violeta Pardo Sedas**
Investigadora de la Universidad Veracruzana, México.
-  **Dra. Rita Isabel Díaz Pacheco**
Profesora del Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
-  **Dra. María Esther Frago Terán**
Directora de la Facultad de Contaduría y Negocios de la Universidad Veracruzana, México.
-  **Dra. María Ángeles Serrano García**
Catedrática de la Universidad de Salamanca, España.
-  **Dra. Cristina María Ferreira Pinto Silva**
Profesora del Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
-  **Dra. María del Rocío Ojeda Callado**
Académica de la Universidad Veracruzana, México.
-  **Lcda. María Cristina Amo Iglesias**
Titulada Superior en Gestión de Calidad - Gabinete de Estudios y Evaluación de la Universidad de Valladolid, España.

- iD** MC. Miriam del Carmen Flores Castillo
State University of New York at Binghamton, EE. UU.
- iD** Dr. y P. José Manuel Asún Jordán
Experto en docencia y en gestión de Instituciones de Educación Superior, México.
- iD** Dr. Jannis Harjus
Co-director del Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Innsbruck, Austria.
- iD** Dr. Juan Ignacio Arribas Sánchez
Catedrático de la Universidad de Valladolid, España.
- iD** Dr. Marco Antonio Salgado Cervantes
Director del Tecnológico Nacional de México campus Veracruz, México.
- iD** Dr. Antonio Crucelaegui Corvinos
Director de la ETS Ingenieros Navales de la Universidad Politécnica de Madrid, España.
- iD** Dr. Rafael Díaz Sobac
Dir. Gral. de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Xalapa, México.
- iD** Dr. Rafael Van Grieken Salvador
Catedrático de la Universidad Rey Juan Carlos, España.
- iD** Dr. José María Remes Troche
Investigador de la Universidad Veracruzana, México.
- iD** Dr. Luis Alfredo Riveros Cornejo
Decano de la Universidad Central de Chile, Chile.
- iD** Dr. Jairo César Nolasco Montano
Investigador de la Universidad Veracruzana, México.
- iD** Dr. Manuel Romana García
Subdirector de la ETSI, Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid, España
- iD** Dr. Pedro Gutiérrez Aguilar
Académico de la Universidad Veracruzana, México.
- iD** Dr. Antonio Jesús Molina Fernández
Académico de la Universidad Complutense de Madrid, España.
- iD** Dr. Eduardo Amet Ramos Vicarte
Vicepresidente del Colegio de Administración y Venta de Bienes Raíces de México (CAVBIRMEX), México.
- iD** Dr. Juan Manuel Díaz Cabrera
Director de la Cátedra Eprinsa de la Universidad de Córdoba, España.
- iD** Dr. Agustín L. Herrera May
Investigador de la Universidad Veracruzana, México.
- iD** Dr. César Huete Ruiz de Lira
Director de la Escuela Politécnica Superior Universidad Carlos III de Madrid, España.

- iD** Dr. Juan Antonio Pinilla Rodríguez
Jefe académico de la Universidad Cristóbal Colón, México.
- iD** Dr. Juan Carlos Poveda D'Otero
Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.
- iD** Dr. Luis Carlos Méndez González
Académico de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- iD** Dr. Alexander Aguilera Alfonso
Académico de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, México.
- iD** Dr. José Texier Ramírez
Académico de la Universidad Nacional de Chilecito, Argentina.
-  Dr. Mario Ortiz Rovirosa
Académico de la Universidad Intercontinental, México.
- iD** Mtro. José Adrián Chiquito Cruz
Académico de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- iD** Lic. Daniel Chaparro Olmo
Colaborador en la Coordinación de EELISA European University, liderada por la Universidad Politécnica de Madrid, España.

Comité de Diseño y Redacción

Webmaster

- iD** Dr. Juan Manuel Fragozo Terán

Asesor Jurídico

- iD** Dr. Carlos Enrique Levet Rivera

Redacción

- iD** Lic. Xóchitl Morales Madruga

- iD** Dra. Margarita Díaz Olalde

- iD** Dra. Silvia Clemente Borbolla †

- iD** Bec. Nahomy Lara Franco

Administración Base de Datos

- iD** Ing. Fátima Martínez Prieto

- iD** Mtro. Enrique Javier Morales Flores

- iD** Dr. Ignacio García Hernández

Diseño Gráfico y Maquetación

- iD** LCG. María del Carmen Rodríguez Tostado

Índice

Editorial

4 Editorial

Diálogo

5 Vicerrectora de Comunicación e Identidad Institucional en la Universidad de Zaragoza, España.
Dra. Carmen Marta Lazo

Diálogo

7 Rector de la Universidad de Xalapa, México
Dr. Erik García Herrera

Artículo

9 El rol del par evaluador en la acreditación de calidad de Instituciones de Educación Superior en México y la certificación profesional
Dra. Clara Luz Gallegos Parra
Mtro. Ulises Gonzalo Aguirre Orozco
Dra. María del Pilar Enríquez Gómez
Dra. María Esther Carmona Guzmán

Artículo

15 Impacto de la educación financiera en académicos universitarios: Estudio sobre el manejo de recursos financieros
Dr. Gabriel Oliveras Baxin

Artículo

20 Diagnóstico de habilidades blandas en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en México
Dra. Celia Hernández Palaceto
Dra. Francisca Mercedes Solís Peralta
Dr. Edgard González Suarez
Dr. Gustavo Antonio Huerta Patraca

www.acreditas.com

ACREDITAS, No. 18, marzo - junio 2026, es una publicación cuatrimestral electrónica editada por Enrique Atanacio Morales González, calle Mar Caribe, 88, Fracc. Costa Verde, C.P. 94294, Boca del Río, Veracruz. Tel: 01 (229) 2604251, www.acreditas.com. Editor responsable: Enrique Atanacio Morales González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-121710324500-102, ISSN: 2683-3344, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Ing. Fátima Martínez Prieto, Calle Aguamarina, No.13, Col. Malibrán, C.P. 91775, Veracruz, Ver., fecha de la última actualización 21 de marzo del 2026. Los artículos y diálogos representan las opiniones y posturas de sus autores y no son responsabilidad del editor titular de esta publicación. Las obras de la presente edición están bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.

Editorial



Consejo Editorial
ACREDITAS

En un momento decisivo para la Educación Superior en América Latina, la conversación sobre calidad ya no puede limitarse a estándares formales o indicadores cuantitativos. La calidad, hoy, se entiende como una construcción compleja que articula pertinencia, ética, sostenibilidad y compromiso con el desarrollo social. En este nuevo número de Acreditadas, proponemos una mirada amplia que integra tres dimensiones

estratégicas: la formación integral de futuros docentes, la solidez de los procesos de acreditación y la responsabilidad financiera en el quehacer académico.

El primer artículo, aborda el rol del par evaluador en los procesos de acreditación de instituciones de Educación Superior en México, bajo el marco del sistema impulsado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) el cual está alineado al Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). La figura del par evaluador emerge como garante de legitimidad, objetividad y mejora continua. Más que un agente fiscalizador, el par académico se consolida como un interlocutor experto que acompaña a las instituciones en la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad, fortaleciendo una cultura de calidad basada en la autorregulación y la transparencia.

El segundo trabajo, el estudio sobre el impacto de la educación financiera en académicos universitarios abre una reflexión necesaria sobre la sostenibilidad individual y organizacional. En un entorno marcado por la incertidumbre económica, la capacidad de gestionar adecuadamente los recursos financieros no solo incide en el bienestar personal del profesorado, sino también en su estabilidad, productividad y proyección institucional. La educación financiera, tradicionalmente relegada a otros ámbitos formativos, se revela aquí como un componente estratégico para la calidad integral.

Finalmente, el diagnóstico de habilidades blandas en estudiantes de pedagogía, nos invita a repensar el perfil profesional docente más allá del dominio disciplinar. En un contexto donde la enseñanza exige empatía, comunicación efectiva, trabajo colaborativo y liderazgo pedagógico, evaluar y fortalecer estas competencias se vuelve una tarea prioritaria. No se trata solo de formar transmisores de conocimiento, sino educadores capaces de gestionar la diversidad, promover el pensamiento crítico y construir ambientes de aprendizaje inclusivos y éticamente responsables.

En conjunto, los artículos de este número dialogan en torno a una idea central: la calidad en la Educación Superior latinoamericana se construye desde las personas, los procesos y la responsabilidad social. Desde la formación de competencias humanas en los futuros docentes, pasando por la rigurosidad y ética en la evaluación externa, hasta la gestión consciente de los recursos, cada dimensión aporta a un ecosistema académico más sólido y pertinente. En Acreditadas, reafirmamos nuestro compromiso con una discusión crítica y propositiva que contribuya al fortalecimiento de nuestras instituciones y al desarrollo sostenible de la región.

Miguel Ángel Sastre Castillo

Dra. Carmen Marta Lazo

Vicerrectora de Comunicación e Identidad Institucional
en la Universidad de Zaragoza, España.



Fecha de publicación: 21 de marzo de 2026



Dr. Enrique A. Morales González
Editor Titular ACREDITAS

*Las universidades
deben asumir una triple
función: formativa,
investigadora y social*

*Universities must assume a
triple function: educational,
research and social.*

Agradecemos profundamente a la Dra. Marta Lazo por haber aceptado participar en este diálogo, compartiendo su visión y experiencia con la comunidad de lectores de la revista Acreditadas "Por la excelencia de Iberoamérica"

Dra. Carmen, en un escenario caracterizado por la sobreinformación y la desinformación, ¿qué papel deben asumir las universidades para promover una cultura mediática crítica y responsable?

Las universidades deben asumir una triple función: formativa, investigadora y social. En el plano formativo, es imprescindible integrar la alfabetización mediática como competencia transversal, no solo restringida a las titulaciones de comunicación. Debemos de considerar que todo profesional interactúa con información y debe prepararse para saber utilizarla de manera responsable y con criterio. En el ámbito investigador, las universidades deben impulsar estudios sobre una de las mayores lacras que hoy afectan a la sociedad, la desinformación. Asimismo, llevar a cabo estudios sobre la polarización debida al funcionamiento de los ecosistemas algorítmicos, aportando evidencia científica que contribuya a políticas públicas responsables. Además, se

La Dra. Marta Lazo es una destacada académica e investigadora especializada en comunicación y periodismo. Como Catedrática y Vicerrectora en la Universidad de Zaragoza, ha desarrollado una extensa trayectoria dedicada al análisis de los entornos digitales, el pensamiento crítico y las competencias mediáticas en contextos educativos y sociales. Su producción académica y liderazgo en proyectos de investigación nacionales e internacionales la han posicionado como referente en competencias mediáticas, cultura digital y ética comunicativa. A lo largo de su carrera ha recibido diversos reconocimientos y distinciones que reflejan su compromiso con la excelencia académica, la investigación y la promoción de valores sociales. Su experiencia resulta particularmente relevante en un contexto global marcado por la transformación digital y los desafíos de la desinformación.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International.

deben de fomentar laboratorios de verificación, proyectos de innovación docente y espacios de diálogo interdisciplinar sobre estos temas. En cuanto a la dimensión social, la universidad debe actuar como agente de referencia ética, promoviendo la divulgación científica, la transparencia institucional y la colaboración con medios de comunicación para fortalecer la confianza de la opinión pública en el conocimiento validado.

¿Cuáles considera que son las competencias fundamentales que deben desarrollarse en los estudiantes universitarios para enfrentar los retos del ecosistema digital?

Más allá de las competencias de manejo instrumental y técnico, el reto debe consistir en formar a los estudiantes para que sean capaces de interactuar críticamente con la tecnología. Las competencias pasan por desarrollar la actitud analítica y crítica, para saber contrastar las fuentes y evaluar la calidad y veracidad de la información. La competencia intercultural y la socioemocional, asimismo, resultan necesarias en entornos globalizados y conectados desarrollando la promoción del diálogo respetuoso. Y una de las dimensiones más importantes es la ética y la responsabilidad cívica, especialmente en lo que se refiere al respeto a la privacidad, a la producción y difusión de contenidos.

La transformación tecnológica y la inteligencia artificial están redefiniendo el ejercicio del periodismo y la comunicación. ¿Cómo deben adaptarse los planes de estudio para responder a estas nuevas realidades sin perder el enfoque ético y humanista?

Efectivamente, el periodismo y la comunicación no pueden reducirse a procesos automatizados. La interpretación, la contextualización y la responsabilidad social siguen siendo pilares fundamentales en la preparación universitaria. La adaptación curricular debe ser estratégica, incorporando formación en inteligencia artificial, análisis de datos, automatización de contenidos y narrativas transmedia, sin olvidar asignaturas de carácter humanístico, potenciando la ética y deontología profesional, la filosofía de la tecnología y los derechos digitales, asegurando que el uso de herramientas automatizadas esté guiado siempre por principios de responsabilidad social. Además, es fundamental promover metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones profesionales o el trabajo colaborativo interdisciplinar que acerquen al estudiante a escenarios laborales reales, fomentando la reflexión crítica sobre el impacto social de la innovación tecnológica, según sea utilizada de manera razonable o sin control.

Desde su experiencia investigadora, ¿cuáles son las principales líneas emergentes en comunicación y educación que marcarán el futuro de la formación universitaria?

Entre las líneas emergentes más relevantes destacaría la alfabetización mediática en entornos algorítmicos para combatir la desinformación, la inteligencia artificial generativa aplicada a la producción automática de contenidos, la ciudadanía digital y participación democrática en entornos virtuales, la ética de datos y el emprendimiento y la gobernanza tecnológica. Asimismo, se observa un creciente interés por la formación interdisciplinar que conecta comunicación, educación, tecnología y ciencias de la salud.

Ha sido reconocida con importantes premios académicos y de investigación. ¿Qué significado tienen estos reconocimientos en su trayectoria profesional y qué mensaje transmiten a las nuevas generaciones de investigadoras e investigadores?

Los reconocimientos nunca son individuales, siempre son fruto del esfuerzo al trabajo colectivo, de quienes te han formado en tu trayectoria, del equipo con el que trabajas y las redes de investigación en las que participas. Suponen también un impulso que te ayuda a recordar lo que siempre debe estar presente en nuestras trayectorias, la responsabilidad social de la investigación. En un contexto cada vez más competitivo para las nuevas generaciones, estos premios transmiten que es esencial investigar con rigor, publicar con calidad y orientar la investigación a dar respuesta a problemas sociales que sean preocupantes.

Finalmente, como académica y líder universitaria, ¿cuál sería su mensaje para las mujeres que aspiran a ocupar espacios de liderazgo en la Educación Superior y la Investigación?

Les diría que no renuncien nunca a sus aspiraciones, que confíen en su formación y que entiendan el liderazgo como un servicio a la comunidad académica y a la sociedad. Las mujeres debemos asumir con convicción nuestra capacidad para dirigir proyectos, equipos y estructuras académicas, superando barreras estructurales aún presentes. En este sentido, es fundamental impulsar políticas de conciliación y corresponsabilidad, así como fomentar redes de apoyo que impulsen la colaboración, la empatía y la excelencia profesional.

Dr. Erik García Herrera

Rector de la Universidad de Xalapa, México.

Fecha de publicación: 21 de marzo de 2026

 Por Lic. Jorge Faibre Álvarez
Consejo Editorial, ACREDITAS

... nuestro compromiso, así como lo que vislumbramos, es una universidad sostenible, sólida e innovadora, que continúe respondiendo a las necesidades de la sociedad ...

...our commitment, as well as what we envision, is a sustainable, solid, and innovative university that continues to respond to the needs of society...

La Universidad de Xalapa cumplió su 33 aniversario y, entre sus logros, en 2025 alcanzó la incorporación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Para conocer más sobre este y otros temas, platicamos con el rector de esta casa de estudios, el Dr. Erik García Herrera.

¿Cuáles son los retos que tiene la Educación Superior en nuestro país en estos momentos?

Antes que nada, conocemos muy bien la revista Acreditadas, una revista de corte académico, y agradecemos, por parte de la Universidad de Xalapa, este espacio que nos brindan. En cuanto a la pregunta, podemos hablar tanto a nivel macro como micro. Los retos de la Educación Superior en México, a nivel nacional, son muchos, los analizamos en diversas reuniones que tenemos a lo largo del año con diferentes organismos de los que formamos parte.

Uno de los principales, y que está muy presente hoy en día, es el tema de la inteligencia artificial: cómo incorporarla en el ámbito tecnológico, en la educación, en la enseñanza, y cómo integrarle también principios éticos, que sabemos son valores fundamentales de la Universidad de Xalapa.

Otro punto importante son las microcredenciales, lo que cada alumna y alumno necesita conocer para poder incorporarse más rápidamente a la vida productiva. Una licenciatura siempre te dará respaldo, soporte académico y estructura, pero lo que requiere la industria y las organizaciones es gente expuesta al conocimiento, a generarlo y a actualizarse.

La Universidad de Xalapa es una institución consolidada a 33 años de su fundación, con reconocimiento local, estatal, nacional e internacional. Mi reto, junto con el del equipo de trabajo y colaboradores, es mantener ese esfuerzo diario y traducirlo en servicio para nuestra comunidad, para nuestras alumnas y alumnos, y que los padres de familia tengan la certeza de que están en una institución que genera confianza y brinda lo que necesitan. Todo esto forma parte de mantener el legado que inició el Dr. Carlos García Méndez, rector perpetuum y fundador de esta casa de estudios.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.

Me detengo en esta parte, rector, que menciona sobre la inteligencia artificial, un tema en el que estamos inmersos, especialmente en la parte ética. Es fundamental ocupar adecuadamente la herramienta y que los jóvenes estudiantes estén perfectamente capacitados para el mundo que les espera fuera de la universidad, que la universidad no sea solo una especie de burbuja, sino un espacio donde se preparen plenamente. Ese ha sido el enfoque desde el origen de la institución: la Universidad de Xalapa siempre se ha preocupado por llevar a sus alumnos a la acción y al campo laboral.

Sí, es fundamental. Siempre he mencionado que lo importante es la praxis, poner en práctica esos conocimientos. Esto solo se logra si el alumno o alumna está, desde los primeros semestres, en empresas y organizaciones realizando prácticas y observando lo que sucede día a día. La inteligencia artificial es una herramienta que ayudará tanto de manera individual como colectiva, a cada alumna, alumno, docente, y también a la institución en general.

¿Esto sería, rector, parte de las líneas estratégicas del desarrollo de la Universidad de Xalapa, es decir, frente a estos retos la innovación, la educación y la formación en el trabajo de los jóvenes estudiantes?

La innovación y el emprendimiento, así como el uso eficiente de la tecnología, forman parte de los retos y son componentes esenciales de nuestro modelo educativo. Somos la única institución en el sur-sureste de México que cuenta con la Licenciatura en Inteligencia Artificial. Otras instituciones la ofrecen a nivel maestría o doctorado, pero aquí vemos la diferencia de una licenciatura enfocada en el análisis de datos, la revisión de tendencias, los comportamientos de las personas y del consumidor, con datos específicos.

Rector, parte de esta trayectoria de los 33 años de la universidad, podemos hablar del ingreso a la ANUIES y esto se da por buenas prácticas realizadas durante este tiempo.

La ANUIES para nuestro rector perpetuum siempre fue un anhelo desde que se fundó la Universidad de Xalapa hace 33 años, estar en esta Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, porque reúne a las principales instituciones y ellas marcan la tendencia en las políticas públicas, hay tanto instituciones privadas como públicas, están las mejores, y nuestro ingreso después de tantos años de estar trabajando y haciendo bien las cosas se logra, por eso, por las buenas prácticas, por las acreditaciones y por el prestigio, nos hemos incorporado a la ANUIES desde este 2025.

¿Qué representa para la universidad haber obtenido la acreditación institucional y cumplir entonces con estos lineamientos establecidos por el sistema de evaluación y acreditación de Educa-

ción Superior? ¿Qué significa para ustedes?

Es un reconocimiento a lo que se está haciendo, pero también significa un compromiso para seguir mejorando, porque estamos en un proceso de mejora continua. Para nuestras alumnas, alumnos y padres de familia representa certeza y confianza, están en una institución que cumple con los lineamientos establecidos por las autoridades educativas, con un modelo educativo sólido y con buenas prácticas.

Yo agregaría que además de las buenas prácticas, la calidad de la educación, es decir, el cuidado que se tiene con los docentes, con lo que están impartiendo en cada una de las escuelas que integran las licenciaturas, las ingenierías, los posgrados y me parece que algo que caracteriza a la Universidad de Xalapa, es digamos, la parte humana desde que te estás formando en el aula y cuando egresas también, este seguimiento de los egresados, la cercanía con los egresados que es un tema estrecho y que lo hace más cercano a quien ha formado parte del aula muchos años después para esa cercanía con su casa de estudios.

Así es, la calidad educativa y la excelencia es lo que nos han caracterizado en la Universidad de Xalapa. Nos distingue contar con los mejores docentes, cumplir con los programas, mantener actualizados los planes y contenidos de estudio y asegurar que sean pertinentes. Todo esto garantiza que cada alumna o alumno egresado cuente con los conocimientos necesarios para enfrentar la realidad profesional.

La otra parte, como mencionas, es la combinación de estos factores con el sentido humanista que distingue a nuestra institución. Ese enfoque, que tú viviste, marca la diferencia con otras universidades. Aquí, el trato humano es esencial, somos seres humanos formando a seres humanos, y ese valor es fundamental para la existencia y el desarrollo de la Universidad de Xalapa.

¿Cómo vislumbras a la Universidad de Xalapa y cuál es el futuro de la Universidad de Xalapa con todos estos retos y escenarios?

Tenemos muy bien sentadas las bases de lo que se quería y se necesitaba, y nuestro compromiso, así como lo que vislumbramos, es una universidad sostenible, sólida e innovadora, que continúe respondiendo a las necesidades de la sociedad en el corto, mediano y largo plazo. Sabemos que los resultados se construyen día a día, con trabajo constante, ético y dedicado.

Como mencionábamos hace un momento, el sentido humanista es fundamental. No perdamos de vista que estamos formando personas que pronto se integrarán a la actividad productiva y que deben responder a estos valores y a este modelo educativo. Junto con todo el equipo de trabajo que se ha conformado, estamos esforzándonos para que la universidad sea una institución responsable ante la sociedad y que contribuya al bienestar de Xalapa, de Veracruz y de México.

El Rol del Par Evaluador en la Acreditación de Calidad de Instituciones de Educación Superior en México y la Certificación Profesional

The Role of Peer Evaluators in the Quality Accreditation of Higher Education Institutions in Mexico and Professional Certification



 **Dra. Clara Luz Gallegos Parra**¹



 **Mtro. Ulises Gonzalo Aguirre Orozco**²



 **Dra. María del Pilar Enríquez Gómez**³



 **Dra. María Esther Carmona Guzmán**³

1. Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, México.

2. Colegio de Ingenieros y Licenciados en Sistemas Computacionales e Informática en el estado de Veracruz (CILSI), México.

3. Academia de la Asociación Nacional de Facultades y Escuela de Contaduría y Administración (ANFECA), México.

Fecha de recepción: 17 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2025

Fecha de publicación: 21 de marzo de 2026

Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.



Resumen

En México, la calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) responde a un desafío, por lo que éstas deberán asegurar la calidad y mantener un reconocimiento educativo que cumpla con las competencias y certificaciones profesionales ante la demanda poblacional.

El objetivo general es conocer las habilidades y aptitudes con las que deberá contar el par evaluador que realiza la evaluación en las IES, como experiencia académica, investigación, gestión, formación en evaluación educativa, imparcialidad, ética y certificación profesional y la capacitación específica por parte de la agencia acreditadora; objetivos específicos definir las competencias y aptitudes de los evaluadores, determinar los principios de ética y certificación que deberán tener y detectar la capacidad de análisis de los pares evaluadores para la identificación de áreas de oportunidad.

La metodología aplicada es descriptiva, correlacional y cualitativa. A modo de conclusión podemos decir que es imperativo realizar una selección minuciosa de los pares evaluadores que asistirán a las IES ya que éstos deben contar con competencias y certificaciones profesionales, personales y psicosociales.

Palabras clave: Acreditación, aptitudes, calidad educativa, competencias, ética

Abstract

In Mexico, educational quality in Higher Education Institutions (HEIs) is a challenge, and therefore they must ensure quality and maintain educational recognition that meets the competencies and certifications required for population demand.

The general objective is to determine the skills and aptitudes that the peer evaluators who conduct the

evaluation in HEIs must possess, such as academic experience, research, management, training in educational evaluation, impartiality, professional ethics and certifications, and specific training provided by the accrediting agency. The specific objectives are to define the competencies and aptitudes of the evaluators, determine the ethical and certifications principles they must adhere to, and identify the analytical capacity of the peer evaluators to identify areas of opportunity.

The methodology applied is descriptive, correlational, and qualitative. In conclusion, we can say that it's imperative to carefully select the peer evaluators who will assist to HEIs, as they must possess professional, personal, psychosocial and certifications competencies.

Keywords: Accreditation, skills, educational quality, competencies, ethics

Introducción

En México, uno de los organismos establecidos para promover la mejora continua y asegurar la calidad de los programas educativos de nivel superior es los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). El cual, surgió inicialmente bajo el amparo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), aunque posteriormente en 2009, se consolidó como una instancia independiente dedicada al fortalecimiento académico y a la evaluación externa de instituciones y programas (CIEES, 2024).

El origen de los CIEES se remonta a 1991, cuando la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) propuso su creación como un programa no gubernamental orientado a impulsar procesos sistemáticos de evaluación y retroalimentación académica. Este modelo introdujo un mecanismo mediante el cual las instituciones de nivel superior pueden someter sus programas educativos (licenciatura y posgrado) a procesos de evaluación diagnóstica y de acreditación voluntaria, con el propósito de garantizar estándares mínimos de calidad, pertinencia y efectividad educativa (CIEES, 2024).

La evaluación realizada por los CIEES se fundamenta en la participación de pares académicos evaluadores, quienes conforman el núcleo técnico de los procesos de valoración externa. Estos pares evaluadores son especialistas pertenecientes a comunidades académicas nacionales y, en algunos casos, internacionales, seleccionados por su trayectoria, experiencia profesional y reconocimiento disciplinar (CIEES, 2024). Su función principal consiste en analizar, verificar y emitir juicios críticos sobre el desempeño y las condiciones académicas de programas y unidades educativas mediante visitas externas, revisión documental y entrevistas con actores clave.

Por lo anterior, el rol del par evaluador es fundamental dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad, ya que promueve transparencia, imparcialidad y rigor académico. Este modelo de evaluación se alinea con las prácticas internacionales recomendadas por organismos como la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), que subraya la importancia de la evaluación por expertos externos en la mejora institucional. Asimismo, investigaciones sobre acreditación y evaluación educativa en Latinoamérica han resaltado que la participación de pares permite fortalecer la pertinencia social de los programas, legitimar la toma de decisiones institucionales y fomentar una cultura de autoevaluación permanente (Díaz, 2006); (Lemaitre, 2018)

Para desempeñar su función con eficacia, los pares evaluadores deben poseer competencias profesionales, personales y psicosociales, entre las que destacan el dominio disciplinar, la capacidad analítica, la ética profesional, la objetividad, el trabajo colaborativo y la sensibilidad a los contextos institucionales (Vera, 2015); (Rodríguez, 2020). De esta forma, su labor no solo se limita a emitir juicios y brindar un acompañamiento académico orientado a promover la mejora continua de las instituciones de educación superior en México, sino también contemplar la idoneidad de los procesos de evaluación en materia de actualización de sus conocimientos y experiencia, para obtener su certificación profesional (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f.).

Desarrollo

A través de esta investigación se resalta la importancia de la elección del rol del par evaluador en las agencias de acreditación de calidad en las IES, toda vez que actúan como jueces, dictaminadores que deciden si es viable o no la acreditación del programa educativo a evaluar y/o la Institución Educativa.

De acuerdo con la normativa en México CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) el par académico evaluador es aquella persona integrante del Comité Interinstitucional, que participa como parte de la Comisión de pares académicos evaluadores (CPAE); en la visita de evaluación externa a un programa educativo, unidad académica o una Institución de Educación Superior. Estos órganos colegiados se constituyen por académicos reconocidos e integrantes de la comunidad académica nacional, responsables de evaluar con fines de acreditación, Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y particulares, así como a sus programas educativos, a fin de contribuir al establecimiento de una cultura de la mejora continua hacia la excelencia educativa.

La acreditación es un resultado obtenido por un proceso evaluativo en el cual un organismo ex-

terno analiza la información de programas educativos de las instituciones, para determinar si se cumplen con los parámetros establecidos. (Cáceres, 2024).

A su vez (Payán, 2020) hace énfasis en que el concepto de acreditación universitaria es un concepto de calidad con definiciones filosóficas, que permiten ser operacional, adaptándose a un modelo de evaluación que permite ser manejado dentro de un procedimiento de evaluación el cual está ligado a la pertinencia social.

La acreditación en las IES es un proceso mediante un organismo externo avala la garantía de calidad a través del cumplimiento de los estándares mínimos. (Marquina, 2016). Dicho proceso de acreditación es un parámetro que coadyuva a la identificación de análisis de la cultura de evaluación en las prácticas de un programa educativo institucional realizado en el marco de una evaluación con fines de acreditación educativa en las instituciones de educación superior.

La calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior es

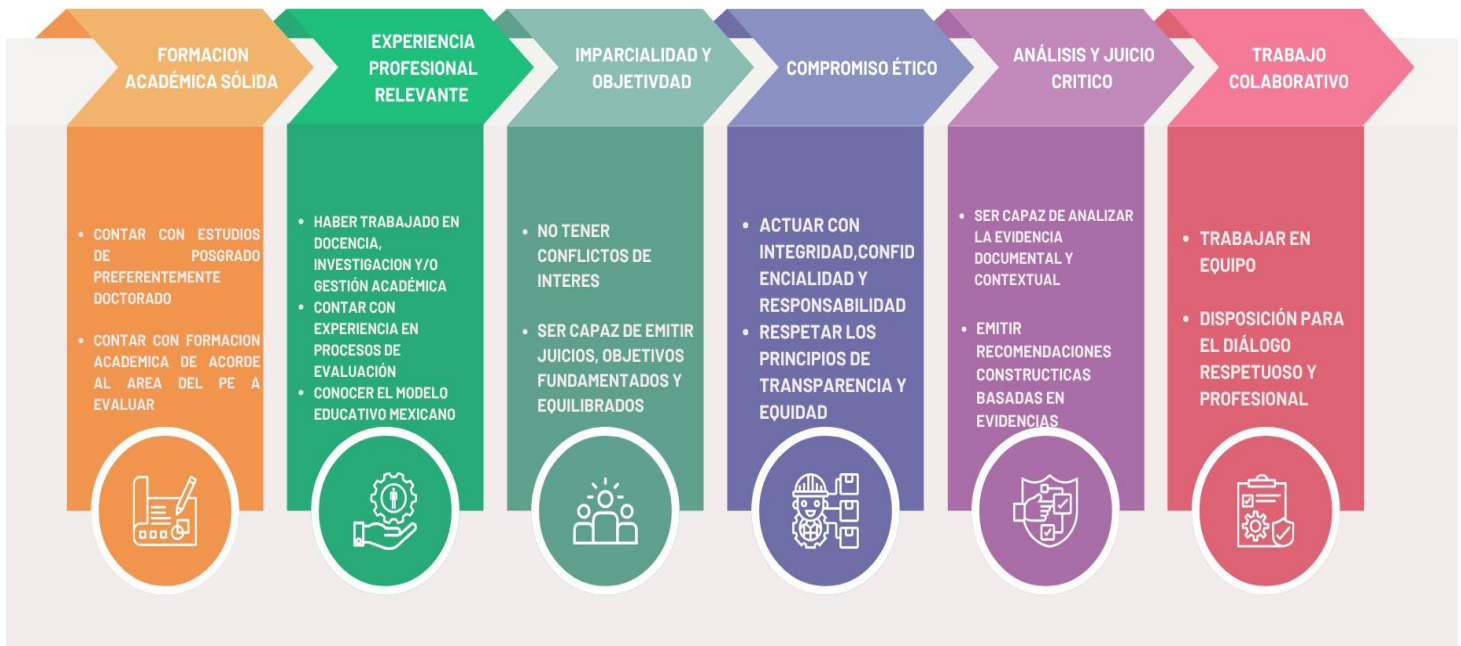
una ventaja competitiva para la educación ya que permiten reconocer un programa educativo y/o una institución sobre un juicio de reconocimiento sobresaliente del común de la prestación del servicio educativo. (Payán, 2020). Debemos enfatizar que la formación académica deberá ser sólida y pertinente siendo este un compromiso que promueva la excelencia académica, mejora continua y la evolución en los procesos educativos adaptados a las tendencias tecnológicas, con adaptación en los mercados laborales con docentes capacitados. (Abidin, 2021). La calidad exige un esfuerzo constante dentro de las instituciones educativas para el cumplimiento de los estándares de calidad.

Aunado a lo anterior es imperativo destacar que el par evaluador deberá contar con el principio fundamental de la ética; el cual cumple un factor importante dentro del perfil de su elección ya que de acuerdo con el autor (Bonhoeffer, 2023) define la ética como la intención de obtener una concepción teológica asertiva con la realidad y conocimientos de las experiencias adquiridas.

A su vez basándose en los elementos que componen la ética es importante resaltar los desequilibrios y desigualdades que se establecen en las relaciones entre personas o grupos de trabajo, por lo que es imperativo analizar la psicología ética social; la cual define lo que es correctamente ético, por ello es crucial el reconocimiento y entendimiento de la diversidad de perspectivas éticas de las comunidades para poder trabajar en un contexto determinado. Adaptándose a una postura prudente y congruente apresurándose a la posibilidad de cambio y mejora continua. (Selva & Mora, 2025). Así que la ética se compone como lo fundamental para hacer lo correcto en el ejercicio de cualquier profesión, resaltando la importancia en la responsabilidad que conlleva con la sociedad. (Acosta, 2024).

Dado lo anterior al destacar las características éticas que deberá contar el par evaluador como lo son los principios de imparcialidad, entendimiento de la población a evaluar, el ambiente sociocultural en el cual se desenvuelven las IES a evaluar, es decir su población.

Figura 1. Características del "Par Evaluador"



Fuente: (Gallegos, Características del "Par Evaluador", 2025)

Resultados

Gráfico 1. Correlación entre experiencia entre pares evaluadores y el actuar con imparcialidad y ética

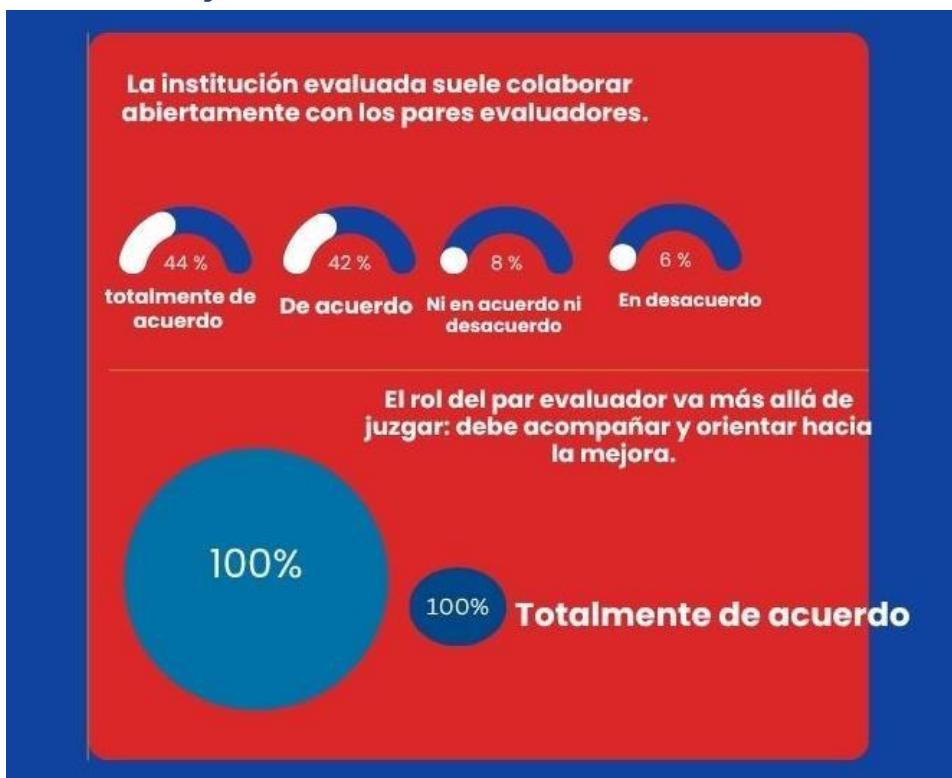
Metodología

La metodología aplicada en el presente estudio es descriptiva, correlacional y cualitativa; se considera descriptiva ya que se describen cualidades, aptitudes y destrezas que deberá contar el par evaluador para desempeñar su labor con ética y responsabilidad desde una perspectiva imparcial. Es correlacional debido a que examina las variables que influyen en la determinación desde la perspectiva de los evaluadores, la cual se funde al momento de concretar la evaluación para tomar a cabo la mejor de decisión en función de la mejora continua para la Instituciones de Educación Superior. Así como cualitativa ya que se realiza un estudio profundo del actuar de los pares evaluadores mediante el análisis realizado para la evaluación desde una perspectiva social y contextual. Es decir, los datos no estandarizados como lo son las cualidades, aptitudes y destrezas que debe contar el par evaluador para desempeñar su labor con ética e imparcialidad, todo esto desde una perspectiva neutra, dichos datos no son cuantificados ya que es una observación cualitativa desde el comportamiento de los pares evaluadores, lo que incluye actitudes, diferentes perspectivas de análisis, interacción. Por tanto, esto es un dato no estandarizado ya que forma parte de la observación y análisis subyacente del contexto, realizando una encuesta a 48 colaboradores docentes que han realizado funciones como pares evaluadores.



Fuente: (Gallegos, Correlación entre experiencia entre pares evaluadores y el actuar con imparcialidad y ética., 2025)

Gráfico 2. Correlación entre la información que proporcionan las Instituciones de Educación a los Pares evaluadores y la orientación a la mejora continua



Fuente:(Gallegos, Correlación entre la información que proporcionan las Instituciones de Educación a los Pares evaluadores y la orientación a la mejora continua., 2025)

Dichos resultados fueron analizados mediante la escala de Likert con una confiabilidad del $\alpha \geq 0.90$.

En la siguiente tabla se muestran diversas medidas estadísticas con sus respectivos resultados:

Tabla 1. Resultados estadísticos

| Medida | Resultado |
|-----------------------------------|--------------------|
| Media | 11 |
| Mediana | 10.5 |
| Moda | No existe (amodal) |
| Varianza (poblacional) | 55.5 |
| Desviación estándar (poblacional) | 7.45 |
| Varianza (muestral) | 74 |
| Desviación estándar (muestral) | 8.60 |

! Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La acreditación de la educación superior y su constante innovación se han convertido en una tendencia mundial, ya que de acuerdo con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en el objetivo 4: Educación de Calidad "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". (Naciones Unidas, 2025) por lo que constantemente las Instituciones de Educación Superior (IES) en México están en la búsqueda de la mejora continua para obtener el reconocimiento de calidad. Lo que conlleva capacitación de docentes, investigadores y profesionales para realizar la función como par evaluador en las acreditaciones.

Es por ello que derivado de la investigación realizada podemos determinar que contamos con el 47% de pares evaluadores que cuentan con más de 6 años de experiencia, lo que permite una amplia confiabilidad en los resultados de las acreditaciones obtenidas en las Instituciones de Educación Superior. Es imperativo mencionar que los evaluadores son conscientes de la importancia de realizar dichas funciones con objetividad e imparcialidad en todo momento, ya que el 90% lo afirman. Mientras el 94% asevera que la formación ética del par evaluador es clave para asegurar la calidad del proceso. Si bien es cierto que los evaluadores en un 44% opinan que la institución evaluada suele colaborar abiertamente con los pares evaluadores, se debe concientizar a la Institución a evaluar

De acuerdo al caso de estudio se destaca la importancia de la capacitación constante en los pares evaluadores, haciendo énfasis en los principios de ética profesional, en donde desarrollen aún más sus habilidades de comunicación, habilidades interpersonales o rasgos de carácter y el desarrollo de las habilidades metodológicas.

Los pares evaluadores "no nacen"; se forman, es por ello que los mecanismos y estrategias de dicha formación deberán ser basados en múltiples disciplinas, con la finalidad de detectar las áreas de oportunidad para mejorarlas e impulsar las aptitudes y competencias sobresalientes que permitan que su capacidad de análisis sea basada en su totalidad en la información documental y evidencias.

la importancia de la colaboración abierta para una mejora continua y poder cumplir el objetivo de acreditación; ya que el 100% de los evaluadores coinciden que su rol va más allá de juzgar, debe ser percibido como acompañamiento, orientación y lograr la mejora continua constante.

Es fundamental que el evaluador cuente con una formación académica sólida con estudios mínimos de maestría, preferentemente doctorado, trabajar o haber trabajado en el área de docencia e investigación, contar con la capacitación adecuada para realizar las funciones de par evaluador, así como contar con principios de ética, ya que el trabajo corresponde a la responsabilidad que se adquiere al realizar dicha función.

Asimismo, debe acreditar su certificación profesional a través de la evaluación de sus conocimientos y su experiencia, tal como lo estipula la SEP a través de la Dirección General de Profesiones, dependiendo de la disciplina a la que pertenezca.

Aunado a lo anterior, debe contar con aptitudes y destrezas tales como el trabajo colaborativo, habilidades de comunicación efectiva de forma oral y escrita. Ser analítico para que la toma de decisiones sea basada en evidencias.

Es importante resaltar que la calidad en las Instituciones de Educación Superior están orientadas a la mejora continua de sus programas e institu-

ciones, mediante un trabajo articulado con la comunidad universitaria que garantice el cumplimiento de las condiciones para ofrecer una educación de calidad.

Dentro de las principales estrategias aplicadas por los evaluadores como recomendaciones se destacan las siguientes: Adhesión Rigurosa a los Criterios, Distanciamiento de la Experiencia, Triple Verificación (Triangulación), Comunicación Ética y Transparente y Consenso Formal con el Equipo.

Como contribuciones en rol de par evaluador en la mejora continua se destaca que después de realizar la evaluación in situ y en conjunto con los pares homólogos, sugerir proyectos o actividades que alimenten el plan de mejora. Que sean metas alcanzables de acuerdo a las realidades de las universidades.

Se propone como mejora en el proceso de evaluación externa la verificación de la duración de la visita externa, desde la entrega de la documentación hasta la entrega del informe preliminar, pasando por la visita in situ a la institución. Ya que debe existir un tiempo razonable para la lectura de la documentación acompañada al informe de autoevaluación de la institución.

Bibliografía

Abidin, M. (2021). Stakeholders evaluation on educational quality of higher education. *International Journal of Instruction*, 287–308.

Acosta Torres, R. Á. (2024). *Ética y desarrollo profesional* (1.a ed.). Dextra. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/249741?page=40>

Bonhoeffer, D. (2023). *Ética* (1.a ed.). Trotta. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/238426>

Cáceres Mesa, M. L. (2024). *Cultura de evaluación en prácticas institucionales de acreditación de programas educativos*. Sophia Editions.

Payán, C. y Leal, D. (2020). *Modelo de autoevaluación en procesos de calidad académica: acreditación de alta calidad: experiencia de la Universidad del Valle*. Programa Editorial de la Universidad del Valle.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2024). Selección, formación y evaluación de pares académicos evaluadores. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/MGE2024/doctec/Selecc%20par%20evaluador.pdf>

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2024). CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=marco&area=evaluacion>

Díaz-Barriga, A. (2006). Evaluación educativa y acreditación de programas en México. *Revista de la Educación Superior*, 35(140).

Gallegos, C. L. (2025). Características del par evaluador. [Manuscrito no publicado].

Gallegos, C. L. (2025). Correlación entre experiencia entre pares evaluadores y el actuar con imparcialidad y ética. [Manuscrito no publicado].

Gallegos, C. L. (2025). Correlación entre la información que proporcionan las instituciones de educación a los pares evaluadores y la orientación a la mejora continua. [Manuscrito no publicado].

Lemaitre, M. J. (2018). Aseguramiento de la calidad en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 27–52.

Marquina, M. (2016). Yo te evalúo, tú me evalúas: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina. En M. Marquina. Eudeba.

Naciones Unidas. (2025). Educación. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Parra, C. L. (s.f.). Correlación entre experiencia entre pares evaluadores y el actuar con imparcialidad y ética.

Rodríguez-Gómez, R. (2020). Evaluación externa y construcción de calidad en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 143–160.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Dirección General de Profesiones: Certificación profesional. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-profesiones-certificacion-profesional>

Selva, O. y Mora, P. R. (2025). La ética en la práctica psicológica: dilemas y retos. UOC. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/280417?page=5>

Vera-Noriega, J. A. (2015). Competencias del evaluador en procesos de acreditación universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 59–74.

Impacto de la Educación Financiera en Académicos Universitarios: Estudio sobre el manejo de recursos financieros

Impact of Financial Education on University Faculty: A Study on the Management of Financial Resources



 Dr. Gabriel Oliveras Baxin

Universidad Veracruzana, México.

Fecha de recepción: 14 de enero de 2026

Fecha de aceptación: 06 de marzo de 2026

Fecha de publicación: 21 de marzo de 2026

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer el nivel de conocimiento y aplicación de educación financiera que tienen los docentes universitarios. Se trabajó empleando el paradigma positivista, por lo que se diseñó un instrumento de investigación que consistió en una escala estimativa de seis categorías: educación financiera, ahorro, préstamos, crédito, inversiones y proyectos financieros; y se aplicó a una muestra de 41 docentes (en el periodo febrero-julio 2025) de la Facultad de Contaduría y Negocios de la Universidad Veracruzana, campus Mocambo. A través de esta investigación, se reveló que los académicos de la facultad, en su mayoría, cuentan

con conocimientos financieros para el mejor aprovechamiento de sus recursos monetarios.

Palabras clave: Educación financiera, académicos universitarios, ahorro, préstamos, inversiones, proyecto financiero

Abstract

The objective of this paper is to find out the level of knowledge on financial education of university academics. Positivist paradigm was applied, therefore a research instrument was designed including six categories: financial education, savings, loans, credit, investing and financial projects; it was applied entailing a sample of forty-one academics (during August 2023 to January 2024 period) of the Business and Accounting School of Universidad Veracruzana, Mocambo campus. Through this research, it was unveiled that the school academics, on their majority, held financial knowledge to seize their financial resources.

Keywords: Financial literacy, university academics, savings, loans, investments, financial project

Introducción

La educación financiera se ha convertido mundialmente en una prioridad para las instituciones públicas, privadas, pero también es un tema de relevancia para el ser humano poder contar con este proceso de formación. Debido a que nos encontramos en una sociedad inmersa en la globalización, información, tecnología, medios de comunicación, intercambio de bienes y servicios donde nuestras acciones y la falta de educación financiera puede ser perjudicial para nuestras finanzas personales (Gamboa, 2024).

Diversos estudios recientes señalan que la educación financiera es un elemento clave para mejorar la toma de decisiones económicas de las personas. De acuerdo con Lusardi (2019), el conocimiento financiero permite comprender conceptos como ahorro, inversión y crédito, lo que contribuye a una mejor planificación financiera.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.

Por ello, la educación juega un papel fundamental para el desarrollo, tanto de las personas como de las sociedades, como lo expresa Singer, (Oliveras & Vázquez, 2025). Porque el proceso educativo debe darse a lo largo de toda la vida, por lo que es continuo e inherente al ser humano ya sea de manera formal e informal, siempre estará presente en nuestras vidas. Es por ello, que organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), El Banco Mundial, el G-20, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y El Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA) han tomado la iniciativa en este tema, para el desarrollo de estrategias como foros, investigaciones, publicaciones y programas con la finalidad de divulgar la información y sensibilizar a las personas sobre la importancia de tener una educación financiera (Marshall, 2014). Esto, debido a que existe un gran desconocimiento de la educación financiera en la sociedad, pues la mayoría de los casos se piensa que este término debe ser estudiado por especialistas o aquellas personas que se desenvuelven en mercados financieros, sin considerar que cómo sociedad debemos de tener una cultura financiera que nos permita saber cómo planear nuestros ingresos y gastos ya que este tipo de educación contribuye a una mejor calidad de vida (López, 2024).

Por ello, la falta de educación financiera y conocimiento puede llevar a los individuos a no ahorrar lo suficiente para el retiro, sobre invertir en activos riesgosos participar en el sector financiero informal, es decir que el poseer poca o nula educación y conocimiento financiero puede provocar que se pospongan decisiones, no se tenga un proyecto de vida que considere el aspecto financiero, se tomen malas decisiones que generen como resultado endeudamiento o no ahorrar y sea mínima la ganancia que podría obtenerse al invertir recursos, al no tener conocimiento del funcionamiento del Sistema Financiero. De acuerdo a esto, López (citado por Sánchez Puga & Santos Mayorga, 2020) "considera que tener una sociedad con educación financiera pertinente impacta positivamente en la economía del país, ya que permite a la población tomar parte en el cambio, implementando decisiones colectivas que converjan con los objetivos de política económica y social que formula el gobierno, lo que fortalece la persistencia, impulso y ampliación de la bancarización hacia fragmentos de la población hasta ahora excluidos".

En ese sentido, debemos de entender a la educación financiera como los conocimientos y habilidades relacionadas con la administración del dinero (Mandell, 2024). El dominio de estas categorías, es lo que posibilita al individuo poseer la capacidad de hacer juicios financieros basados en la información disponible que le permiten tomar decisiones efectivas sobre la administración del dinero.

De acuerdo con Remund la educación financiera se refiere al nivel de comprensión de los conceptos clave relacionados con las finanzas, así como a la habilidad

y seguridad para gestionar las finanzas personales. Esto implica tomar decisiones acertadas a corto plazo y desarrollar una planificación financiera sólida a largo plazo, considerando tanto los eventos de la vida como las fluctuaciones económicas. (Remund, 2010).

Gómez define a la educación financiera como aquella que "transmite conocimiento, habilidades y actitudes necesarias con la finalidad de que las personas adopten buenas prácticas de manejo de dinero para la generación de ingreso, gasto, ahorro, endeudamiento e inversión". (Gómez, 2019, pp. 73)

Por lo anterior, como requisito necesario para poseer una educación financiera es indispensable que los individuos conozcan, no solamente los productos y servicios financieros que se ofrecen en el mercado, sino también a las instituciones financieras con las que pueden o deben operar y a cuáles recurrir, así como tener prácticas de una planeación financiera donde les permita identificar sus ingresos, gastos y ahorro para reducir el endeudamiento y poder invertir.

De ahí la importancia de esta investigación, puesto que busca examinar si los académicos de la facultad de contaduría y negocios cuentan con una educación financiera que les proporciona herramientas para una gestión adecuada de sus recursos económicos, toma de decisiones informadas y preparación para su estabilidad financiera futura. Su impacto se observa en la prevención del endeudamiento problemático, mejora del bienestar mental y un mejor desempeño académico y profesional al reducir el estrés financiero y promover hábitos financieros responsables. En este sentido, la educación financiera es un tema de gran relevancia en el contexto internacional y particularmente en México.

En el entorno global, la educación financiera ha ganado terreno en las últimas décadas, pues han surgido propuestas que han tenido como finalidad diseñar programas de formación efectivos y evaluar su impacto en el desarrollo de habilidades que familiaricen y ayuden a planificar a las personas sus capitales económicos (Bongini, citado por George-Reyes et al., 2023).

En el caso de América Latina, se han realizado programas de educación financiera que están enfocados desde los niños hasta los adultos, a través del uso de talleres interactivos, videos, fotografías y folletos que tienen como finalidad incentivar la cultura del ahorro en todos los participantes, lo que a largo plazo puede dar como resultado un crecimiento económico o productivo. A continuación se presentan algunos países que tienen una cantidad mayor de programas acerca de la educación financiera son: Chile el país con mayor programas realizadas en su economía (12) los cuales fueron elaborados por entidades públicas tales como servicio nacional del consumidor; Ministerio de Desarrollo Social, Fundación Itaú con Educar Chile entre

otros; estos programas fueron dirigidos mayormente a los niños, jóvenes y personas vulnerables; Colombia es el segundo país con mayor cantidad de programas (11) los cuales fueron elaborados por entidades públicas y privadas tales como Bancamia, Banco Av. Villas, Banco Colpatria, Ban Colombia algunas de estas instituciones han enfocado estos programas a sus clientes, no obstante también se han enfocado en los niños, jóvenes y personas vulnerables; y México es el tercer país con más programas implementados en su economía (9) realizados por entidades públicas y asociaciones tales como Banco de México, HSBC, Banco BBVA, CONDUSEF, Asociación Mexicana de Afores (Amafore), las cuales se enfocaron en la población en general pero haciendo énfasis en los niños y jóvenes.

La mayoría de los programas de educación financiera van dirigidos a concientizar sobre la importancia del saber financiero, el común denominador es la enseñanza de conceptos financieros, tales como el ahorro, la inversión, el costo de los préstamos y en pocos casos el objetivo de los programas ha sido incentivar emprendimientos con preparación financiera.

Según estudios recientes, México es el país con peor educación financiera en Latinoamérica, con solo el 22% de la población contando con un conocimiento satisfactorio sobre finanzas (Generación Anáhuac, 2022 como se citó en Oliveras Baxin & Vázquez Cruceta, 2025). Esta realidad se refleja incluso en académicos de carreras relacionadas con la economía y los negocios, quienes muestran falta de aplicación en educación y cultura financiera. (Moreno, G. 2024). En ese sentido se ha visto que, en México, la educación financiera es un aspecto clave, pero su impacto sigue siendo limitado, lo que conlleva a que la falta de conocimiento financiero conduzca a un presupuesto deficiente, ahorro ineficaz y una mayor vulnerabilidad a la deuda (Giang citado por Oliveras Baxin & Vázquez Cruceta, 2025). Las personas sin educación financiera tienen más probabilidades de tomar decisiones desinformadas que pongan en peligro su estabilidad económica. También puede llevar a problemas de endeudamiento, como se evidencia en el hecho de que el 67% de los millennials mexicanos tienen deudas y el 23% no tiene un plan para pagarlas (The Mexican Press, 2023, como se citó en Peñarreta-Quezada et al., 2024).

Metodología

Esta investigación, se realizó desde un enfoque cuantitativo, con la finalidad de examinar la educación financiera que poseen los académicos universitarios, utilizando herramientas estadísticas para recolectar y analizar datos. Según Hernández Sampieri et al. (2022). El estudio se centró en los académicos de la Facultad de Contaduría y Negocios de la Universidad Veracruzana, Campus Mocambo, durante el periodo febrero - julio 2025.

Se utilizó un diseño no experimental, con alcance descriptivo, orientado a especificar características y prácticas financieras de los académicos. La población fue de 74 académicos, con una muestra de 41 académicos de los programas de Contaduría y Gestión y Dirección de Negocios. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado compuesto por 10 preguntas diseñadas bajo una escala nominal, permitiendo clasificar las respuestas de los participantes en diferentes categorías: educación financiera, ahorro, presupuesto, crédito e inversión, distribuido a través de WhatsApp y correo institucional.

Su elaboración incluyó la formulación de preguntas, revisión y adaptación en Microsoft Forms, distribución digital, y posterior tabulación y análisis gráfico de los datos, el cual fue sometido a un proceso de validación mediante juicio y conocimiento en el área de estudio.

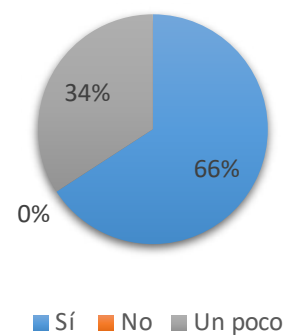
Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre el nivel de conocimiento sobre educación financiera de los académicos de la Facultad de Contaduría y Negocios de la Universidad Veracruzana.

Es por ello, que la primera interrogante que se busca responder es ¿Consideran que cuentan con una educación financiera? permitiendo identificar el grado de comprensión y aplicación del concepto de educación financiera.

Figura 1. Conocimiento acerca de educación financiera

1. ¿Considera usted que tiene educación financiera?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de los resultados de la escala aplicada

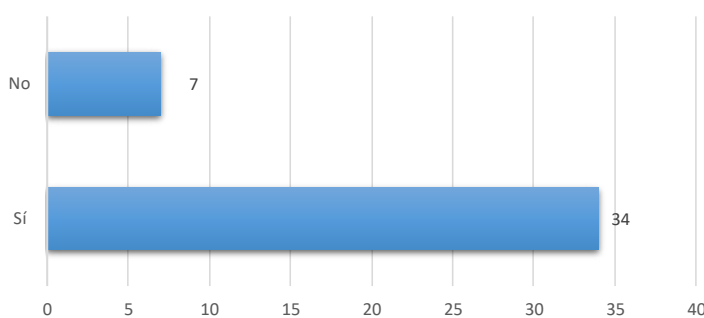
Con relación a la categoría de educación financiera se les preguntó a los académicos si cuenta con conocimiento acerca de educación financiera, como se puede observar en la figura 1, la mayoría de los académicos equivalente a un 66% consideran que cuentan con los saberes sobre la educación financiera, mientras que el 34% consideran que cuen-

tan con un poco de información de este tema. Es necesario mencionar que ningún docente expresó no tener información sobre al respecto.

Otro de los cuestionamientos que se les hizo a los académicos, es si ¿Cuenta con un sistema de ahorro? Ya que es un elemento importante dentro de la educación financiera.

Figura 2. Aplicación de un sistema de ahorro

2. ¿Usted ahorra?

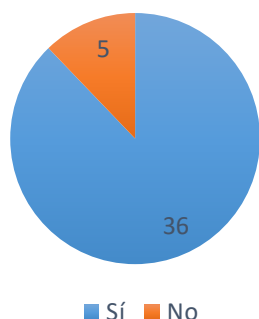


Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de los resultados de la escala aplicada

Con respecto a si los académicos llevan a cabo un sistema de ahorro, los datos de la figura 2 muestra que la mayoría de ellos si llevan a cabo un ahorro, lo cual se ve reflejado porque el 81% contestó que si, lo que indica la práctica de uno de los elementos que implica la educación financiera, aunque el 19% dice no llevar un ahorro.

Figura 3: Tarjetas de Crédito

3. ¿Cuenta con alguna tarjeta de crédito?



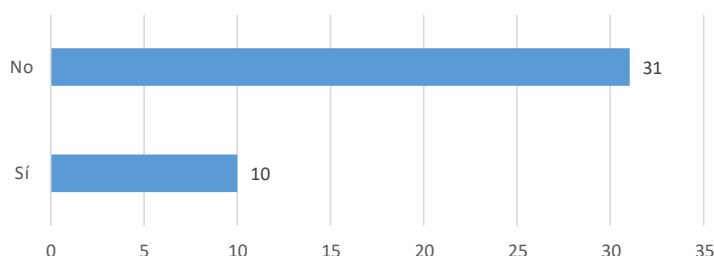
Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de los resultados de la escala aplicada

También se les cuestionó si cuentan con una tarjeta de crédito de los 42 encuestados, 36 de ellos mencionan que si cuentan con una tarjeta de crédito y solo 5 de ellos mencionaron que no. Dichos datos muestran que el 88% de los académicos tienen endeudamiento.

Así mismo, se les pregunto se ha tramitado algún préstamo en alguna institución bancaria o a terceros.

Figura 4: Préstamos

4. ¿Actualmente ha pedido algún préstamo? (Instituciones o terceros)

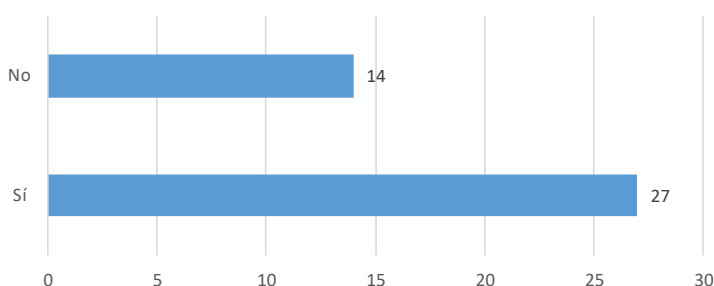


Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de los resultados de la escala aplicada

Con respecto a este indicador de préstamos, el 76% presentó que no había adquirido recientemente algún tipo de préstamo, ya sea a una institución bancaria o a terceros (personas físicas), mientras que el restante 24 % mencionaron que si han solicitado algún préstamo.

Figura 5: Inversiones

5. ¿Usted cuenta con inversiones?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de los resultados de la escala aplicada

Asimismo, al cuestionarle a los docentes acerca de sus inversiones, 34% expresó que no aplicaba para ellos, mostrando un contraste algo más balanceado al de las preguntas anteriores.

Tabla 1: Proyectos financieros y su duración

| PROYECTO FINANCIERO | | |
|---------------------------------|----------------|------------|
| TIEMPO | NO. ACADEMICOS | PORCENTAJE |
| 1 año | 8 | 20% |
| 2 años | 6 | 15% |
| 3 o más años | 12 | 29% |
| No tengo un proyecto financiero | 15 | 37% |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de los resultados de la escala aplicada

Por último, la Tabla 1 muestra los lapsos de tiempo en los cuales los docentes tienen planificado algún proyecto financiero. Es importante destacar que 37% estableció que no cuentan con ningún proyecto financiero, seguido

por proyectos financieros en plazos de 3 años o más con un 29%, proyectos de un año por 20% y se finaliza con los proyectos financieros de 2 años con un 15%.

Conclusiones

Derivado de lo anterior, se puede observar que un 66% de los académicos tiene conocimiento del manejo del dinero a través del tiempo, por lo cual, esta información les permite estar familiarizados con las inversiones que son más convenientes para ellos, según su dinámica de vida, creando el escenario en que esos activos generados con dichas inversiones les haga posible obtener una libertad financiera que, a su vez, les proporcionará una vida de mejor calidad.

Por lo contrario, aquellos docentes que desconocen el beneficio de los hábitos del ahorro con el tiempo para diseñar un proyecto financiero que les permita vivir mejor, utilizan las oportunidades financieras de formas que no los benefician como individuos, debido al desconocimiento de las tasas de interés del mercado de dinero, lo que puede llevar al endeudamiento por malas decisiones financieras.

Por lo tanto, se recomienda en medida de las posibilidades de cada persona, el contar con una sola tarjeta de crédito que le permita obtener algunos beneficios financieros, conociendo las fechas de corte y de pago para cubrir la totalidad de este crédito, así como evitar en medida de lo posible adquirir otros compromisos de pago con altos costos de financiamiento, como lo son los préstamos. De la misma manera, se cree conveniente construir sistemáticamente un proyecto financiero a largo plazo, de ser posible utilizando las herramientas digitales de acceso al público general, preferentemente a un plazo de 10 años. Es importante que accedan a pláticas, talleres, cursos, conferencias para que les sea posible conocer el valor del dinero a través del tiempo.

Se puede destacar que la Universidad Veracruzana facilita todos estos recursos didácticos para tener un mejor manejo de los recursos financieros.

Fortalecer la educación financiera es, por lo tanto, crucial para preparar a esta población para manejar sus finanzas de manera competente a medida que se acercan a etapas de la vida que implican mayores responsabilidades financieras, incluida la potencial inversión.

Referencias

Filoteo, J. V., Hernández, F. J. M. y Estrada, F. A. P. (2024). Educación financiera en la Universidad del Caribe, Cancún-México. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 4695-4709.

Gaspar-Barrios, D. A., Condor-Huaranga, A. M., Moore-Blanco, C. E. y Orosco-Fabian, J. R. (2024).

Educación financiera en jóvenes de educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 37-50.

George-Reyes, C. E., Ramírez-Montoya, M. S., Patiño, I. A. y López-Caudana, E. O. (2024). Alfabetización financiera en universitarios mexicanos: Un instrumento para su medición en el entorno de la complejidad. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), 134-157. <https://doi.org/10.17583/remie.11563>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

López, J. (2016). La (des)educación financiera en jóvenes universitarios ecuatorianos: Una aproximación teórica. Recuperado de Dialnet.

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1). <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>

Marshall, E. (2014). El desafío de la educación financiera (pp. 2-8). Banco Central de Chile.

Ocampo Alvarado, A. M. (2025). Educación financiera y toma de decisiones de inversión en jóvenes universitarios. *Revista Científica Multidisciplinaria en Ciencias Sociales y Humanidades Eucken*, 1(1), 76-88. <https://revistaeucken.com/index.php/home/article/view/educacion-financiera-y-toma-de-decisiones>

Oliveras Baxin, G. y Vázquez Cruceta, I. A. (2025). Educación financiera en jóvenes universitarios: Desafíos y oportunidades en el contexto latinoamericano. *Caso Universidad Veracruzana. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 923-947. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3674>

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>

Sánchez Puga, Ó. F., Santos Mayorga, R. y Castro Ulloa, K. J. (2020). La importancia de la educación financiera en la formación de profesionistas de nivel licenciatura. *FILHA*, 15(22), 1-17.

Sinche, M. B. A., Brito, R. V. C. y Delgado, M. M. S. (2019). Programas de educación financiera implementados en América Latina. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(2), 72-88.

Diagnóstico de habilidades blandas en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en México

Diagnosis of soft skills in Pedagogy students at the Universidad Veracruzana in Mexico



 Dra. Celia Hernández Palaceto



 Dra. Francisca Mercedes Solís Peralta



 Dr. Edgard González Suarez



 Dr. Gustavo Antonio Huerta Patraca

Universidad Veracruzana, México.

Fecha de recepción: 16 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2026

Fecha de publicación: 21 de marzo de 2026

Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.



Resumen

Las habilidades blandas han adquirido gran relevancia tanto en contextos escolares como en el ámbito laboral al ser fundamentales para la creación de ambientes positivos, inclusivos y colaborativos. En el ámbito educativo, estas habilidades son esenciales para fortalecer la práctica docente, mejorar la convivencia escolar y favorecer el aprendizaje significativo. Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados del diagnóstico de habilidades blandas en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, con el fin de conocer si los alumnos las han desarrollado durante su formación. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, se aplicó a una muestra de estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, México. La recolección de datos se realizó mediante un instrumento validado que permitió identificar el nivel de desarrollo en 8 dimensiones: autoconocimiento, resolución de conflictos, autocontrol, autoconfianza, equilibrio emocional, comunicación, empatía y capacidad de escucha. Los resultados evidenciaron que en su mayoría los alumnos consideran si han desarrollado estas habilidades en un nivel medio-alto y una

minoría considera no contar con estas habilidades desarrolladas, por lo cual, deben fortalecer algunas de estas dimensiones, estos resultados nos permitirán trazar a futuro un plan de intervención con estrategias orientadas a reforzar estas habilidades blandas impactando positivamente en su perfil de egreso y en su futura práctica como docentes, investigadores, orientadores educativos, o gestores.

Palabras clave: habilidades blandas, formación docente, aprendizaje socioemocional, resolución de conflictos, desarrollo profesional

Abstract

Soft skills have gained significant importance in both school and work settings, as they are fundamental for creating positive, inclusive, and collaborative environments. In education, these skills are essential for strengthening teaching practices, improving school climate, and fostering meaningful learning. This article aims to present the results of a soft skills assessment of undergraduate students in Pedagogy, in order to determine whether they have developed these skills during their studies. The study employed

a quantitative, descriptive approach and was conducted with a sample of second-semester students in the Pedagogy program at the Universidad Veracruzana, Mexico. Data collection was carried out using a validated instrument that identified the level of development in eight dimensions: self-awareness, conflict resolution, self-control, self-confidence, emotional balance, communication, empathy, and listening skills. The results showed that most students consider themselves to have developed these skills at a medium-high level, while a minority consider themselves to have not developed these skills. Therefore, they should strengthen some of these dimensions. These results will allow us to develop a future intervention plan with strategies aimed at reinforcing these soft skills, positively impacting their graduation profile and their future practice as teachers, researchers, educational advisors, or managers.

Keywords: soft skills, teacher training, socio-emotional learning, conflict resolution, professional development

Introducción

Las demandas educativas en la formación universitaria han evolucionado significativamente en respuesta a los contextos actuales. Factores como el avance tecnológico, la experiencia global de la pandemia, así como los cambios económicos, políticos y socioculturales, han evidenciado la necesidad de transitar hacia una formación verdaderamente integral (Ricardo et al., 2020; Holguín, 2024; López, 2021 y González et al., 2022). En este nuevo enfoque, ya no basta con priorizar exclusivamente el desarrollo cognitivo (habilidades duras) como sucedía en modelos educativos anteriores; ahora se requiere colocar en el centro de atención el desarrollo personal y socioemocional (habilidades blandas), aspectos que históricamente han sido relegados. (Chávez y Fuentes 2022).

En el contexto laboral actual, las organizaciones tienden a priorizar la contratación de individuos que ya poseen habilidades blandas consolidadas, esto implica que las competencias no se adquieren necesariamente dentro del entorno laboral, sino que deben ser fomentadas en corresponsabilidad desde el ámbito educativo. Por ello, resulta fundamental que las instituciones de educación superior incorporen estrategias formativas que permitan a los estudiantes desarrollar estas habilidades antes de su inserción profesional (González M., 2020).

En este sentido, las habilidades blandas -como la comunicación asertiva, la empatía, el trabajo colaborativo, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos-, se han convertido en saberes clave para lograr un desarrollo integral, facilitar el éxito académico, favorecer la inserción laboral y construir relaciones interpersonales saludables (Lozano, 2022 y

Sánchez, 2018). En el caso de la formación de pedagogos, el desarrollo de estas habilidades adquiere una relevancia aún mayor, ya que serán los futuros responsables de formar a nuevas generaciones. Formar habilidades blandas en el contexto universitario implica importantes desafíos. Investigaciones previas han señalado que el desarrollo de este tipo de competencias debe iniciarse desde edades tempranas, ya que ello genera beneficios a largo plazo y permite cerrar la brecha entre el ámbito académico y el laboral (Cunha y Heckman, 2008; González et al., 2021).

A nivel internacional, organismos como la UNESCO y la OCDE han destacado la importancia de integrar habilidades socioemocionales en los planes de estudio universitarios, como parte de una educación más humana, resiliente y equitativa (UNESCO, 2020). En México, diversas instituciones han comenzado a reconocer que el éxito profesional ya no depende exclusivamente del conocimiento disciplinar, sino de la capacidad para interactuar eficazmente con los demás, gestionar emociones y adaptarse a entornos cambiantes. Diagnosticar el estado actual de las habilidades blandas en el estudiantado de la facultad de Pedagogía permitirá diseñar estrategias formativas que no solo impacten en su experiencia educativa, sino que también incidan positivamente en su desempeño como futuros profesionales de la educación. Ante ello, el objetivo de este artículo es presentar los resultados del diagnóstico de habilidades blandas aplicado a los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Habilidades blandas

Las habilidades blandas se entienden como el conjunto de destrezas, aptitudes o herramientas afectivas que tienen la particularidad de regular el estado emocional del ser humano; son habilidades que contribuyen a fomentar, mantener y procurar relaciones sociales positivas (Torres, 2019; Rodríguez, 2019; Aguinaga, 2020, como se citó en De la Ossa, 2022). Estas competencias no están vinculadas a un área disciplinar específica, sino que son de carácter transversal y aplicables a distintos contextos académicos, personales y profesionales.

Diversos estudios han resaltado la relevancia de las habilidades blandas en el proceso formativo de los estudiantes, su desarrollo incide de manera directa en la formación integral, el bienestar personal y la preparación para la vida laboral. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) señala que las habilidades sociales y emocionales tienen un impacto significativo en múltiples dimensiones de la vida, tales como la salud, el empleo, el bienestar general y la inclusión social, lo cual reafirma su papel como componentes esenciales de los sistemas educativos contemporáneos. Actualmente, las instituciones educativas enfrentan el reto de incorporar de manera sistemática

la formación en habilidades blandas dentro de sus programas de estudio, con el fin de preparar a los estudiantes para responder a los desafíos del mundo laboral. Este desafío se vuelve aún más apremiante en un contexto caracterizado por transformaciones aceleradas, de amplio alcance y sin precedentes históricos, que afectan prácticamente a todas las industrias a nivel global (Gamero, 2019).

Metodología

Se empleó un enfoque cuantitativo cuyo propósito fue describir de manera objetiva y sistemática el nivel de desarrollo de las habilidades blandas en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. De acuerdo con Lozano et al. (2025), una investigación cuantitativa se caracteriza por el uso de datos que pueden medirse numéricamente, permitiendo realizar cálculos y análisis estadísticos sin considerar rasgos cualitativos de los participantes. El estudio se enmarca en un diseño no experimental de tipo transversal y alcance descriptivo, debido a que los datos se recolectaron en un único momento y sin manipular las variables. Este tipo de diseño permitió obtener una visión clara y objetiva de las habilidades blandas presentes en la población participante, constituyendo una base sólida para la planificación de acciones de intervención orientadas a su fortalecimiento.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 63 estudiantes de los primeros semestres de la Licenciatura en Pedagogía de la Región Veracruz, de ellos, el 93.65% pertenecía a la generación 2024 y el 6.35% restante a la generación 2023. En cuanto al sexo, el 79.37% de los participantes fueron mujeres y el 20.63 % hombres. Respecto a la edad, el 46.03% contaba con 18 años, el 28.57% con 19 años, el 7.94% 20 años, el 4.76% 21 años, y el 12.70% restante más de 22 años.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario de Habilidades Personales elaborado por Ramírez Pinilla et al. (2024). Este instrumento evalúa ocho dimensiones de las habilidades blandas: resolución de conflictos, autoconfianza, equilibrio emocional, comunicación, capacidad de escucha, liderazgo, creatividad e innovación, y trabajo en equipo. Cada dimensión se valora a través de cinco comportamientos o indicadores, presentados en un formato tipo Likert: 1= muy en desacuerdo (MD), 2= en desacuerdo (D), 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo (N), 4= de acuerdo (DA), y 5= muy de acuerdo (MA), lo que permite medir el grado de acuerdo de los participantes con cada afirmación. El cuestionario fue aplicado en formato digital mediante la plataforma Google Forms, garantizando el acceso y la participación de todos los estudiantes de manera eficiente y organizada.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

El proceso de investigación se llevó a cabo en diversas etapas, en primer lugar, se realizó una revisión documental sobre el desarrollo de habilidades blandas en el ámbito universitario, con el propósito de fundamentar teóricamente el estudio y seleccionar el instrumento de evaluación más adecuado. Posteriormente, se convocó a los estudiantes para llevar a cabo un proceso de sensibilización, durante el cual se les dio a conocer el propósito de la investigación y la importancia de su participación voluntaria en la aplicación del cuestionario, en esta sesión se explicó detalladamente el objetivo del estudio, así como las condiciones de confidencialidad, anonimato y uso académico de la información, con el fin de asegurar una participación ética y consciente por parte de los estudiantes. El Cuestionario de Habilidades Personales (Ramírez Pinilla et al., 2024) fue aplicado de manera digital durante el periodo febrero-junio de 2025. La aplicación se realizó en horario académico con el acompañamiento del docente responsable del grupo, asegurando que todos los estudiantes comprendieran las instrucciones. La duración promedio para responder el instrumento fue de aproximadamente 20 minutos. Una vez concluida la aplicación, se procedió a recolectar y organizar la información obtenida, verificando la integridad de las respuestas antes de iniciar el análisis estadístico.

Análisis de datos

Los datos recolectados fueron exportados desde Google Forms a una hoja de cálculo y posteriormente procesados con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 26. Se revisó primeramente el nivel de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo 0.874, lo cual es una valoración muy buena (Contreras y Novoa, 2018), posteriormente se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes, con el fin de identificar el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones de las habilidades blandas. Los resultados se interpretaron de acuerdo con los rangos establecidos en la escala Likert utilizada, permitiendo determinar las habilidades predominantes y aquellas que requieren fortalecimiento en los estudiantes participantes.

Resultados

A continuación, se muestran los puntajes de los estudiantes por cada ítem, agrupando el porcentaje por cada una de las opciones, presentando por dimensión el promedio de respuesta por cada una de las cinco opciones de la escala, finalmente se presenta el concentrado global, que permite visualizar el comportamiento de las respuestas para todas las dimensiones, permitiendo identificar las habilidades que los estudiantes perciben que tienen más desarrolladas.

La categoría 1 referida al autoconocimiento presenta cuatro ítems, destacando los porcentajes de respuesta más altos, en términos globales el 46.43% respondió estar de acuerdo con la afirmación, seguido del 33.73% que dijo estar muy de acuerdo; considerando ambas respuestas como positivas, se identifica que en este rubro los participantes perciben alto su nivel de autoconocimiento, analizando su forma de actuar con frecuencia (42.86% respondieron estar de acuerdo y 34.92% muy de acuerdo); adoptando una actitud constructiva ante los errores y sobre todo tratar de aprender de ellos (49.21% señaló estar de acuerdo y 30.16% muy de acuerdo); además recono-

Tabla 1. Competencias de los alumnos con relación a la categoría de autoconocimiento

| Ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Analiza con frecuencia su forma de actuar. | 3.17% | 1.59% | 17.46% | 42.86% | 34.92% |
| 2. Adopta una actitud constructiva ante los errores y trata de aprender de ellos. | 1.59% | 1.59% | 17.46% | 49.21% | 30.16% |
| 3. Agradece los consejos de los demás, adoptando una actitud abierta. | 3.17% | 3.17% | 12.70% | 46.03% | 34.92% |
| 4. Se deja ayudar en aquellos aspectos en que necesita mejorar. | 1.59% | 3.17% | 12.70% | 47.62% | 34.92% |
| Porcentaje promedio | 2.38% | 2.38% | 15.08% | 46.43% | 33.73% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

En relación a la categoría 2 que aborda la resolución de conflictos, los porcentajes globales más altos se ubican en las respuestas de acuerdo con 46.83%, seguido de un 26.19% en la opción muy de acuerdo (ver Tabla 2), en este sentido, los participantes mencionaron que ante un problema, saben seleccionar la información importante y están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en su solución (47.62% de acuerdo y 25.40% muy de acuerdo); además, argumentan analizar en profundidad las causas del problema, más allá de lo evidente (44.44% de acuerdo y 33.33% muy de acuerdo); asimismo, exploran varias alternativas analizando las consecuencias de cada una (47.62% de acuerdo y 25.40% muy de acuerdo); también, definen y valoran los criterios para tener en cuenta a la hora de elegir una alternativa (47.62% de acuerdo y 28.24% ni de acuerdo ni en desacuerdo). Esta tendencia en la respuesta muestra que ante una situación de conflicto los estudiantes universitarios son capaces de enfrentarlo analizando sus posibilidades y causas, pasando así a la acción y no a la evitación de sus acciones y consecuencias de sus actos.

Tabla 2. Competencias de los alumnos con relación a la categoría de resolución de conflictos

| ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Ante un problema, sabe seleccionar la información importante y está en disposición de invertir tiempo y esfuerzo en su solución. | 3.17% | 3.17% | 20.63% | 47.62% | 25.40% |
| 2. Analiza en profundidad las causas del problema, más allá de lo evidente. | 4.76% | 6.35% | 11.11% | 44.44% | 33.33% |
| 3. Explora varias alternativas, analizando las consecuencias de cada una. | 3.17% | 3.17% | 20.63% | 47.62% | 25.40% |
| 4. Define y valora los criterios para tener en cuenta a la hora de elegir alternativa. | 3.17% | 0% | 28.57% | 47.62% | 20.63% |
| Porcentaje promedio | 3.58% | 3.17% | 20.24% | 46.83% | 26.19% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

La categoría 3 aborda el autocontrol, los porcentajes globales más altos se ubican en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo con 38.10%, mientras que la opción de acuerdo obtuvo un 32.54% (ver Tabla 3). De esta manera, los participantes señalan que no se dejan llevar por impulsos emocionales (41.27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 33.33% de acuerdo); también que controlan el estrés de forma efectiva (38.10% ni de acuerdo ni en desacuerdo y con 22.22% coinciden las opciones de acuerdo y en desacuerdo); también hacen lo que consideran que se debe hacer en cada momento con independencia de sus emociones (41.27%

cen que agradecen los consejos de los demás, adoptando una actitud abierta (46.03% de acuerdo y 34.92% muy de acuerdo); finalmente, admiten que se dejan ayudar en aquellos aspectos en que necesitan mejorar (47.62% de acuerdo y 34.92% muy de acuerdo). Lo anterior se puede apreciar en la tabla 1, pudiendo concluir que los estudiantes encuestados presentan un alto nivel de conciencia de sus conductas y actitudes, lo que les ayuda a estar atentos a sus actos y la consecuencia de los mismos, esta capacidad de contar con una claridad mental y emocional sobre su persona no resulta sencillo, ya que es resultado de una suma de factores y momento que se presentan a lo largo de la vida, esta percepción se va cargando con el paso del tiempo y su gestión trasciende los distintos contextos donde las personas se desenvuelven cotidianamente.

ni de acuerdo ni en desacuerdo y 34.92% de acuerdo); asimismo, mantienen la calma en situaciones difíciles (39.68% de acuerdo y 31.75% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esta tendencia permite visualizar que hay poca certeza de sus conductas y actitudes sobre las situaciones que implican controlar sus emociones y no responder de manera inadecuada realizando acciones que más adelante tengan repercusiones.

Tabla 3. Competencias de los alumnos con relación a la categoría autocontrol

| Ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. No se deja llevar por impulsos emocionales. | 3.17% | 12.70% | 41.27% | 33.33% | 9.52% |
| 2. Controla el estrés de forma efectiva. | 4.76% | 22.22% | 38.10% | 22.22% | 12.70% |
| 3. Hace lo que considera que se debe hacer en cada momento con independencia de sus emociones. | 3.17% | 7.94% | 41.27% | 34.92% | 12.70% |
| 4. Mantiene la calma en situaciones difíciles. | 0% | 6.35% | 31.75% | 39.68% | 22.22% |
| Porcentaje promedio | 2.78% | 12.30% | 38.10% | 32.54% | 14.29% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

En cuanto a la categoría 4 referida a la autoconfianza, los porcentajes globales más altos corresponden a la opción de acuerdo con 36.51%, seguido de la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo con 29.76% (ver Tabla 4). Las respuestas de cada ítem demuestran que los estudiantes muestran seguridad a la hora de tomar decisiones (41.27% de acuerdo y 36.51% ni de acuerdo ni en desacuerdo); se sienten muy seguros en su papel

de madre o padre (38.10% muy en desacuerdo y 33.33% ni en acuerdo ni en desacuerdo); son consecuentes con sus decisiones (52.38% de acuerdo y 22.22% ni de acuerdo ni en desacuerdo); también tienen confianza en sus propias capacidades (39.68% de acuerdo y 26.98% ni de acuerdo ni en desacuerdo). Esto indica que, si bien la mayoría considera alto su nivel de autoconfianza, aunque también hay neutralidad en ello, quizás la edad y experiencia de los encuestados determine su percepción al respecto, además de las posibles afectaciones derivado de distintas situaciones que han vivido a través de momentos primordiales en su vida que han significado que se consideren con mayor o menor confianza en sí mismos en su actuar diario.

Tabla 4. Competencias de los alumnos con relación a la categoría de autoconfianza

| ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Muestra seguridad a la hora de tomar decisiones. | 3.17% | 4.76% | 36.51% | 41.27% | 14.29% |
| 2. Se siente seguro en su papel de padre/madre. | 38.10% | 4.76% | 33.33% | 12.70% | 11.11% |
| 3. Es consecuente con sus decisiones. | 1.59% | 3.17% | 22.22% | 52.38% | 20.63% |
| 4. Tiene confianza en sus propias capacidades. | 1.59% | 6.35% | 26.98% | 39.68% | 25.40% |
| Porcentaje promedio | 11.11% | 4.76% | 29.76% | 36.51% | 17.86% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

La categoría 5 refiere al equilibrio emocional, el promedio de porcentajes globales marca que un 38.49% que afirman estar de acuerdo, mientras que el 30.55% señalaron estar ni de acuerdo ni en desacuerdo (ver Tabla 5). Las respuestas a los ítems permiten apreciar que los participantes señalan que reaccionan equilibradamente ante situaciones conflictivas (44.44% de acuerdo y 33.33% ni de acuerdo ni en desacuerdo); ellos consideran que son pacientes con sus limitaciones y con las de las demás personas (38.10% de acuerdo y 30.16% muy de acuerdo); también señalan que mantienen un

Tabla 5. Competencias de los alumnos con relación al equilibrio emocional

| ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Reacciona equilibradamente ante situaciones conflictivas. | 1.59% | 4.76% | 33.33% | 44.44% | 15.87% |
| 2. Es paciente con sus limitaciones y con las de las demás personas. | 3.17% | 1.59% | 26.98% | 38.10% | 30.16% |
| 3. Mantiene un ánimo estable, sin variaciones, ante los cambios que ocurren en su entorno y circunstancias. | 7.94% | 12.70% | 28.57% | 30.16% | 20.63% |
| 4. Es sensible ante los cambios de humor de los demás, reaccionando con Naturalidad. | 1.59% | 6.35% | 33.33% | 41.27% | 17.46% |
| Porcentaje promedio | 3.58% | 6.35% | 30.55% | 38.49% | 21.03% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

ánimo estable, sin variaciones, ante los cambios que ocurren en su entorno y circunstancias (30.16% de acuerdo y 28.57% ni de acuerdo ni en desacuerdo); además mencionan ser sensibles ante los cambios de humor de los demás, reaccionando con naturalidad. Estas respuestas permiten visualizar que los estudiantes encuestados perciben contar con un equilibrio emocional alto, aunque a poca distancia se encuen-

tra la opción de neutralidad, lo que brinda un conocimiento parcial acerca de sus reacciones en ciertos momentos o espacios cuando se enfrentan a la toma de decisiones y acciones en las que deben gestionar sus emociones y mantenerse ecuanímenes para no reaccionar de manera agresiva o de otra manera que afecte a las personas que se encuentran a su alrededor, siendo con las que convive de manera constante.

La categoría 6 se centra en la comunicación, factor clave en la interacción social, obtuvo como porcentaje promedio global destacado, un 43.25% muy de acuerdo, seguido de la opción de acuerdo con un 42.06%, siendo esta la competencia que los participantes perciben más alta (ver Tabla 6). En cuanto a los resultados por ítem, los estudiantes consideran que animan a las personas de su entorno a que den sus opiniones (47.62% muy de acuerdo y 34.92% de acuerdo); también afirman que cuando transmiten un mensaje se aseguran de que el otro lo hayan comprendido (46.03% de acuerdo y 44.44% muy de acuerdo); aseveran que adaptan el lenguaje y estilo de comunicación dependiendo de la persona a la que se dirigen (47.62% muy de acuerdo y 44.44% de acuerdo); además afrontan las conversaciones de forma clara, sincera y efectiva (42.86% de acuerdo y

Tabla 6. Competencias de los alumnos con relación a la comunicación

| ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Anima a las personas de su entorno a que den sus opiniones. | 0% | 3.17% | 14.29% | 34.92% | 47.62% |
| 2. Cuando transmite un mensaje se asegura de que el otro lo ha comprendido. | 0% | 3.17% | 6.35% | 46.03% | 44.44% |
| 3. Adapta el lenguaje y estilo de comunicación a la persona a las que se dirige. | 0% | 0% | 7.94% | 44.44% | 47.62% |
| 4. Afronta las conversaciones de forma clara, sincera y efectiva. | 2.59% | 6.35% | 14.87% | 42.86% | 33.33% |
| Porcentaje promedio | 0.65% | 3.17% | 10.86% | 42.06% | 43.25% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

33.33% muy de acuerdo). La tendencia aquí mostrada deja ver que los estudiantes consideran que se comunican de manera clara y asertiva, dejando claro los mensajes y ajustando el estilo de comunicación según corresponda a la persona y contexto, se aprecia que para ellos la comunicación es un elemento importante y que resulta ser tomada muy en cuenta, precisando que ellos por su edad y comportamientos, emplean de manera muy frecuente las redes sociales, lo que les permite comunicarse por diversos medios y formas con las personas con las que conviven frecuentemente.

Tabla 7. Competencias de los alumnos con relación a la empatía

| ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Intenta entender la posición de las personas de su entorno. | 1.59% | 1.59% | 4.76% | 53.97% | 38.10% |
| 2. Actúa teniendo en cuenta los sentimientos de las personas. | 1.59% | 3.17% | 15.87% | 39.68% | 39.68% |
| 3. Se comunica con las personas adecuándose a la manera de ser del otro. | 1.59% | 4.76% | 20.63% | 42.86% | 30.16% |
| 4. Piensa en el impacto de sus decisiones en terceras personas antes de ponerlas en práctica. | 4.76% | 4.76% | 17.46% | 36.51% | 36.51% |
| Porcentaje promedio | 2.38% | 3.57% | 14.68% | 43.26% | 36.11% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

La categoría de empatía presenta como porcentaje promedio global un 43.26% para la opción de acuerdo, mientras que la segunda opción más alta fue la de muy de acuerdo con un 36.11% (ver Tabla 7); las respuestas por ítem dejan ver que los encuestados intentan entender la posición de las personas de su entorno (53.97% de acuerdo y 38.10% muy de acuerdo); también perciben que actúan teniendo en cuenta los sentimientos de las personas (39.68% empatados en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo); ellos se comunican con las personas adecuándose a la manera de ser del otro (42.86% de acuerdo y 30.16% muy de acuerdo); asimismo, piensan en el impacto de sus

decisiones en terceras personas antes de ponerlas en práctica. Esto deja ver claramente que los estudiantes son conscientes de que sus acciones tienen un impacto en los demás y tratan de ponerse en el lugar de otros antes de decir o hacer algo, cuidando su comportamiento a fin de no dañar sus

relaciones, son conscientes también de que al estar frente a otros y escucharlos no deben juzgarlos o no considerar sus sentimientos, ya que la emisión de estos juicios puede malinterpretar el mensaje que reciben, e incluso presuponer la otra persona es de tal o cual manera sin conocerlo.

Respecto a la última dimensión que aborda la capacidad de escucha, el promedio de los porcentajes globales fue de 48.02% en la opción muy de acuerdo y con un 34.53% la opción de acuerdo (ver Tabla 8). En el desglose de puntajes por ítem, se encontró que los estudiantes perciben que al mantener una conversación escuchan todo el mensaje sin interrumpir (39.68% muy de acuerdo y 36.51% de acuerdo); además dicen estar atentos al lenguaje no verbal que las personas utilizan cuando están diciendo o haciendo algo (42.86% muy de acuerdo y 36.51% de acuerdo); además en una conversación resume lo que ha entendido para aclarar su comprensión (50.79% muy de acuerdo y 31.75% de acuerdo); también afirman que introducen expresiones como “cuéntame”, “explícame”, “describeme” o similares para obtener más información sobre lo que dice la otra persona (58.73% muy de acuerdo y 33.33% de acuerdo), considerando estos dos puntajes, fue este resultado el más alto de todos los ítems de la encuesta, lo que demuestra que resulta im-

portante para ellos que las personas amplíen los detalles o la información que proporcionan. Estos datos dan cuenta de que se perciben con una alta capacidad de escuchar al otro, lo cual resulta clave en el proceso comunicativo, siendo esencial para obtener la claridad necesaria y generar la objetividad en los mensajes.

Tabla 8. Competencias de los alumnos con relación a la capacidad de escucha

| Ítem | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------------|
| 1. Al mantener una conversación, escucha todo el mensaje sin interrumpir. | 3.17% | 4.76% | 15.87% | 36.51% | 39.68% |
| 2. Está atento al lenguaje no verbal. | 3.17% | 6.35% | 11.11% | 36.51% | 42.86% |
| 3. En conversación, resume lo que ha entendido para aclarar la comprensión. | 1.59% | 6.35% | 9.52% | 31.75% | 50.79% |
| 4. Introduce expresiones como “cuéntame”, “explícame”, “describeme”, para obtener más información de la otra persona. | 0% | 1.59% | 6.35% | 33.33% | 58.73% |
| Porcentaje promedio | 1.99% | 4.76% | 10.71% | 34.53% | 48.02% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

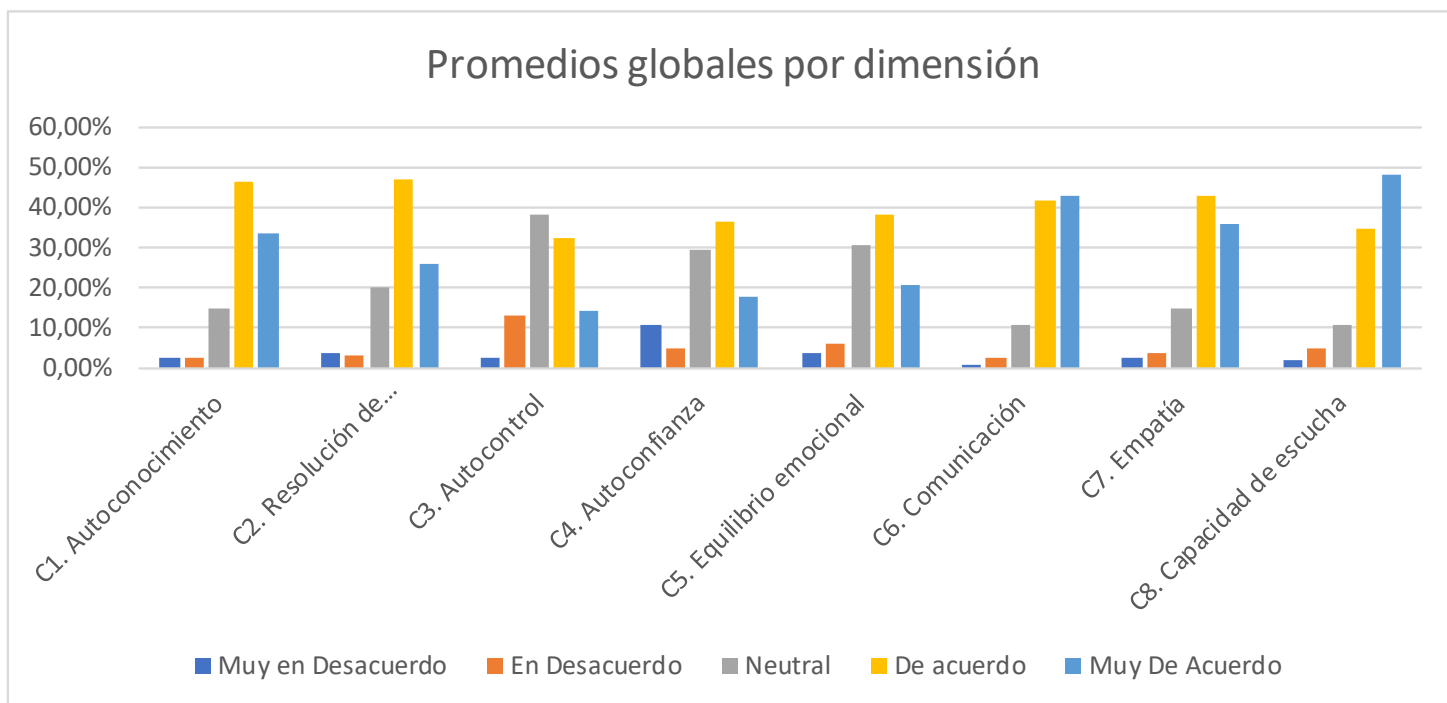
A manera de resumen, se presenta en la tabla 9 el promedio de los puntajes globales por categoría, encontrando que la capacidad de escucha es la competencia más alta en su percepción, con un 48.01%, seguido de comunicación con 43.25%, ambas se encuentran en la misma área referida a la interacción con otros, siendo alto el puntaje integrado que obtuvieron. En cuanto a la opción más alta, se encontró que la de acuerdo agrupó el porcentaje más alto con 40.07% considerándose un valor alto en la mayoría de las respuestas, que sumado a la opción muy de acuerdo fue la tendencia positiva la que marcó la línea de respuesta.

Tabla 9. Promedios globales por dimensión

| Ítems | MD | D | N | A | MA |
|------------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| C1. Autoconocimiento | 2.38% | 2.38% | 15.08% | 46.43% | 33.73% |
| C2. Resolución de conflictos | 3.58% | 3.17% | 20.24% | 46.83% | 26.18% |
| C3. Autocontrol | 2.78% | 13.3% | 38.1% | 32.54% | 14.28% |
| C4. Autoconfianza | 11.11% | 4.76% | 29.76% | 36.51% | 17.86% |
| C5. Equilibrio emocional | 3.58% | 6.35% | 30.55% | 38.49% | 21.03% |
| C6. Comunicación | 0.96% | 2.68% | 11.11% | 42% | 43.25% |
| C7. Empatía | 2.38% | 3.57% | 14.68% | 43.26% | 36.11% |
| C8. Capacidad de escucha | 1.99% | 4.76% | 10.71% | 34.53% | 48.01% |
| Promedio global | 3.60% | 5.12% | 21.15% | 40.07% | 30.06% |

Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

Gráfico 1. Promedios globales por dimensión



Fuente: Elaboración propia, datos retomados del cuestionario aplicado a los alumnos.

En seguimiento a los resultados obtenidos podemos constatar que desde la perspectiva de los estudiantes estos no carecen de las llamadas habilidades blandas. Los estudiantes manifiestan altos niveles de confianza de que comparativamente con otros estudiantes universitarios, los de la facultad de Pedagogía se asumen en su mayoría con habilidades comunicativas, de empatía, y de capacidad de escucha. Esto si bien podría ser cierto también, habría que considerar que claves como autoconocimiento, control emocional, resolución de conflictos se muestran altamente neutrales, es decir, si tomar una posición clara al respecto. Estos hallazgos coinciden con estudios anteriores (Intriago et al. 2025) en el cual resalta que la "comunicación efectiva se presenta como una habilidad transversal que impacta todas las áreas de desempeño profesional, desde la resolución de problemas hasta la negociación y la persuasión". Respecto de la empatía este resultado coincide con la investigación de Goleman (1995), donde resalta que esta habilidad es fundamental para construir relaciones armoniosas y entornos inclusivos (Tomalá, 2025).

Por otro lado, en su conjunto la gráfica nos muestra que los estudiantes se perciben con habilidades blandas, pero al mismo tiempo éstas se deben de trabajar con mayor dedicación y profundidad. Debemos hacer notar que desde la perspectiva de los estudiantes y con base en sus conocimientos teóricos las habilidades blandas son un eje que han desarrollado a partir de sus lecturas. Pero, por otro lado, habría que hacer otras evaluaciones de

carácter práctico y cualitativo para ver cómo sería su desempeño frente a escenarios reales y destacadamente en el campo laboral y profesional.

Conclusiones

Acorde a los resultados de esta investigación podemos tener un referente de lo que representan las habilidades blandas en los estudiantes de la Licenciatura en pedagogía de la Universidad Veracruzana en México, las cuales son un complemento fundamental para su perfil profesional y si las saben aplicar en los contextos educativos donde se desenvuelven tendrán un aporte significativo como describe Garavito et al. (2024) las "habilidades no solo mejoran el desempeño en actividades diarias, sino que también son fundamentales para integrarse eficazmente en entornos laborales dinámicos y exigentes".

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se perciben con un nivel medio-alto en las habilidades de autoconocimiento, resolución de conflictos, autocontrol, autoconfianza, equilibrio emocional, comunicación, empatía y capacidad de escucha, esto indica que parte de su formación profesional les ha ayudado a fortalecer estas habilidades. También hay una parte de alumnos que mencionan no contar con estas habilidades desarrolladas (presentan nivel bajo), por lo cual, se sugiere implementar acciones que contribuyan al refuerzo de las habilidades blandas en los alumnos de esta facultad de Pedagogía.

Referencias

Contreras, S. y Novoa-Muñoz, F. (2018). Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta AUDIT-OMS. *Revista Panamericana de Salud Pública / Pan American Journal of Public Health*, 42, e65. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.65>

Cunha, F. y Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738–782. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>

Chávez, M. A. R. y Fuentes, N. N. M. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27–37. <https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.590>

De la Ossa, J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana de Ciencia Animal Recia*, 14(1).

Gamero, E. G. (2019). Las habilidades blandas: competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE: Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11), 3. <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>

Garavito, Y., Villamizar, A. y Castañeda, L. (2024). Importancia de las habilidades blandas en el contexto laboral: una revisión de la literatura académica. *INNOVA Research Journal*, 9(3), 1–24. <https://doi.org/10.33890/innova.v9.n3.2024.2531>

González, J. A. R., Granados, I. N., Clavijo, S. L. L. y Ruiz, G. M. G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 113–127. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>

González-Molina, M. G., Enciso-Galindo, B. V., Arciniegas-Hurtado, L. F., Tovar-Arévalo, P. A., Bonza-Forero, P. I. y Arévalo-Peña, L. P. Y. (2020). Importancia de las habilidades blandas para la empleabilidad y sostenibilidad del personal en las organizaciones. *Encuentros con Semilleros*, 2(2). <https://doi.org/10.15765/es.v2i2.2646>

González, Y. P. C., Mora, S. Z. J. y Morillo, R. G. M. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socioculturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1628>

Holguín Gil, A. C. (2024). Evaluación educativa: desafíos y oportunidades pedagógicas en la era postpandemia de la Institución Educativa Luis Eduardo Arias

Reinel, Barbosa, Antioquia 2024 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2888/te.2888.pdf>

Intriago, G., Cedeño, P., Loor, R., Sánchez, y San Andrés, D. (2025). La influencia de las habilidades blandas en el éxito profesional: una revisión teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 2237–2257. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17845

López, M. L. L. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 10828–10837. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1129

Lozano Fernández, M. A., Lozano Fernández, E. N. y Ortega Cabrejos, M. Y. (2022). Habilidades blandas: una clave para brindar educación de calidad. *Conrado*, 18(87), 412–420.

Lozano, N. S. M., Baque, D. L. Z., Terán, A. B. I., Parrales, R. A. Á., Alcívar, H. A. G., Bravo, H. M. T. y Robles, N. A. P. (2025). Metodología de la investigación científica: diseño de investigaciones cuantitativas. Editorial Internacional Alema.

Ramírez Pinilla, R., Arenas Torres, W. J. y Pineda Melchor, M. A. (2024/2025). Cuestionario de habilidades blandas – PSIC 301: test psicológico de habilidades blandas [Documento en línea]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-peruana-cayetano-heredia/psicologia-cognitiva/content-test-psicologico-de-habilidades-blandas/81964101>

Ricardo, J. E., Menéndez, J. J. D. y Manzano, R. L. M. (2020). Integración universitaria, reto actual en el siglo XXI. *Conrado*, 16(Suplemento 1), 51–58.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf

Tomalá, E., Pinzón, N., Limones, M., Suárez, F. y Gualle, J. (2025). El impacto de las habilidades blandas en la transformación social. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1646–1664. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.195>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

1 de julio en México

Día Nacional del ingeniero 2026



INGENIERÍA
XXXVIII
ANIVERSARIO
COMITÉ
ORGANIZADOR

HISTORIA DE LA INGENIERÍA EN VERACRUZ UN LEGADO PARA EL FUTURO



Felicitaciones

