

opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 38, agosto 2022 N°

98

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2022. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: Ya basta, cierra la ventana

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 120 x 140 cm

Técnica: Mixta sobre tela

Año: 2011

Habilidades blandas. Un estudio de género: caso Universidad Tecnológica el Retoño, México

Araceli Alvarado Carrillo

Universidad Tecnológica el Retoño.

ORCID: 0000-0002-9442-1468

araceli.alvarado@utr.edu.mx

Magali Valdivia Velasco

Universidad Tecnológica el Retoño.

ORCID: 0000-0001-9793-5109

magali.valdivia@utr.edu.mx

Héctor de la Torre Gutiérrez

Centro de Investigación en Matemáticas.

ORCID: 0000-0002-8343-989X

hector.delatorre@cimat.mx

Miguel Ángel Araiza Lozano

Universidad Autónoma de Baja California

ORCID: 0000-0001-5380-3606

miguel.araiza@cimat.mx

Resumen

El estudio analizó la percepción de las habilidades blandas de los alumnos de la Universidad Tecnológica el Retoño. Se utilizó la prueba no paramétrica MANOVA de rangos, donde se obtuvo que el género masculino se percibe con más habilidades blandas que el femenino. Las interacciones del constructo Motivación fueron las más significativas, ya que mostraron la existencia de diferencias en las habilidades blandas en el género. Por último, en las carreras de formación administrativa se tiene una autopercepción de las habilidades blandas más alta que en las carreras tecnológicas.

Palabras clave: Habilidades blandas; género; Universidad; Carreras.

Soft skills. A gender study: case of El Retoño Technological University, Mexico

Abstract

The study analyzed the perception of the soft skills of the students of the Technological University el Retoño. The non-parametric MANOVA test of ranges was used, where it was obtained that the masculine gender is perceived as having more soft skills than the feminine. The interactions of the Motivation construct were the most significant since they showed the existence of differences in soft skills in gender. Finally, in administrative training careers, there is a higher self-perception of soft skills than in technological careers.

Keywords: Soft skills; gender; University; Careers

1. Introducción

La globalización del mundo moderno ha traído consigo nuevos desafíos en los requerimientos de los profesionistas en el mercado laboral, actualmente son demandados egresados competentes y con habilidades cada vez más específicas (MALYKHIN et al., 2021; CAGGIANO et al., 2020); las características solicitadas van más allá de un buen promedio obtenido en sus carreras profesionales (CHAMORRO-PREMUZIC et al., 2010), lo cual obliga a reflexionar en la manera en que las universidades están preparando a los estudiantes y si estos “están aprendiendo lo que necesitan aprender” (BEARD et al., 2018:229).

Uno de los puntos a resaltar, para saber si los estudiantes están aprendiendo lo que deben de aprender, son las habilidades adquiridas en sus estudios universitarios, las cuales según MATTESON et al. (2016) son aquellos conocimientos que son necesarios para ejecutar una acción específica, considerando que esas acciones deben ser observables y deben servir para alcanzar un fin o propósito (BOYATZIS, 1982). Actualmente, en los requerimientos que solicitan los empleadores surgen las “habilidades blandas” (WESLEY, JACKSON y LEE, 2017), que son aquellas que parten de lo humano, son propias de cada persona y muestran algunos rasgos de carácter y permiten la adaptación del trabajador a diversos ambientes (CAGGIANO et al., 2020). Las habilidades blandas requieren mayor contacto con otros seres humanos, a diferencia de las habilidades técnicas o duras, lo cual puede generar cierta

resistencia en los individuos al no saber cómo conectar con su parte humana (LAKER y POWELL, 2011).

2. Habilidades blandas y su importancia en la academia

Para algunos autores las habilidades blandas son innatas (STOOF et al., 2002), por lo tanto, son imposibles de enseñar (SORANA, 2013), otros afirman que sí pueden ser enseñadas y, por lo tanto, aprendidas (CAGGIANO et al., 2020), bajo la perspectiva de la teoría del aprendizaje se establece que se pueden aprender socialmente (GUERRA-BÁEZ, 2019) o bien las experiencias de vida también pueden lograr que un individuo las modifique (CHAMORRO-PREMUZIC et al., 2010), adicionalmente, algunas habilidades blandas se ejercitan en uno mismo (MATTESON, ANDERSON y BOYDEN, 2016).

Las habilidades blandas, son aquellas acciones que se deben realizar para alcanzar un objetivo (EVERS, RUSH y BERDROW, 1999), autores reconocidos en el estudio y análisis de este tipo de habilidades como lo son GOLEMAN y KATZ coinciden en la importancia de las habilidades blandas en diferentes contextos de la vida del hombre, y su desarrollo en el campo laboral (GOLEMAN, 1998; KATZ, 2009; PEREIRA y COSTA, 2017), el poseerlas brindan ventajas sobre aquellos que no cuentan con estas, para ello el comportamiento juega un papel importante (MATTESON, ANDERSON y BOYDEN, 2016).

En general las habilidades blandas son difíciles de medir (MATTESON, ANDERSON y BOYDEN, 2016) parece inevitable que los métodos, pruebas o exámenes tradicionales puedan medirlas con precisión, esto ha representado un reto, particularmente si se evalúan la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo (CAGGIANO et al., 2020). Por otro lado, las habilidades duras en el aula, son mucho más sencillas de enseñar, evaluar y retroalimentar, ya que estas actividades se pueden realizar de forma inmediata, a diferencia de las habilidades blandas (LAKER y POWELL, 2011; DEVEDZIC et al., 2018). Para GINTING et al. (2020) las habilidades blandas necesitan por parte del que las enseña, una creación o uso del aprendizaje experimental y no únicamente de teorías sin acciones, es decir deben mostrar su uso o aplicación (CAGGIANO et al., 2020; GINTING et al., 2020).

Para fortalecer la enseñanza de habilidades blandas se recomiendan actividades como excursiones al aire libre (KIDA, 2019; GINTING et al., 2020) y el voluntariado (KHASANZYANOVA, 2017),

además de que logran que los estudiantes sean capaces de percibirlos en ellos, lo cual los vuelve más comprometidos con su labor social (LLENARES y DEOCARIS, 2019). Así mismo, las actividades que generan experiencia práctica (WESLEY et al., 2017; RITTER et al., 2017) incentivan el desarrollo de habilidades blandas, entre ellas se cuentan: los juegos de roles (MALYKHIN et al., 2021), la resolución de problemas y las prácticas hipotéticas (MATTESON et al., 2016; DEEP et al., 2020), otro método es la consideración de problemas empresariales dejando que los alumnos los trabajen por sí mismos (GINTING et al., 2020), también ayuda el fomentar las enseñanzas de tipo colaborativo donde no solamente estudiantes sino organizaciones y docentes se involucren (BEARD, SCHWIEGER y SURENDRAN, 2018). Las actividades anteriores logran que los alumnos le den más valor a este tipo de enseñanzas y adicionalmente logran una retención del conocimiento por un lapso de tiempo mayor (STROBEL y VAN BARNEVELD, 2009; ZHENG et al., 2015)

Hay que mencionar además que las estancias o estadías industriales han sido una buena opción de aprendizaje de habilidades blandas de tipo formal, ya que han apoyado a los futuros egresados a experimentar lo que acontece en el ambiente empresarial y a desarrollar habilidades con base en una experiencia laboral corta (HERNÁNDEZ HERRERA y NERI TORRES, 2020). A diferencia de la enseñanza durante una clase (ORTEGA, FEBLES y ESTRADA, 2016), en las estadías los futuros empleados deben mostrar habilidades de trabajo en equipo y de comunicación no solamente verbal sino también escrita (BEARD, SCHWIEGER y SURENDRAN, 2018), puesto que requieren interactuar con otros trabajadores y en algunos puestos con otras personas fuera de su empresa (MALYKHIN et al., 2021).

Adicionalmente se deben seguir fomentando las actividades extracurriculares (HERNÁNDEZ HERRERA y NERI TORRES, 2020), como las experiencias de movilidad (ECHEVERRÍA KING et al., 2020). Algunos estudios han demostrado que el trámite de una beca puede ser el primer acercamiento del desarrollo de habilidades blandas (HERNÁNDEZ HERRERA y NERI TORRES, 2020).

El desarrollo de habilidades blandas en los alumnos debe ser considerado con mayor atención (BALCAR, 2016), los cursos que se realizan para los universitarios deben abarcar no solamente habilidades duras, también deben considerarse las exigencias del mundo actual en la formación de habilidades blandas (TSENG et al., 2019; LAKER y

POWELL, 2011), sin embargo, la enseñanza de las mismas, dada su complejidad, ha representado un reto para los maestros, ya que estos deben contar con experiencia propia para poderlas enseñar a sus alumnos, también deben tener la sensibilidad necesaria para detectar a estudiantes con experiencias negativas que dificulten la interacción entre ambos (LAKER y POWELL, 2011), otros factores que aumentan la complejidad en la enseñanza es la continua retroalimentación al alumno (MATTESON, ANDERSON y BOYDEN, 2016) y el papel que el alumno desempeñe, ya que si es un oyente pasivo unilateral no tendrá un aprendizaje práctico (DEEP, MOHD y HUSSAIN, 2019) y por lo tanto no será significativo.

El uso de tecnologías ha repercutido en la creación de ambientes controlados y el desarrollo de prácticas para que estas puedan desarrollar en los alumnos habilidades no solo técnicas sino también habilidades blandas que les permitan el aprendizaje de su carrera profesional (TADJER et al., 2020). Por su parte la tecnología ha traído consigo nuevos procesos de enseñanza de habilidades blandas de una manera interactiva (ORTEGA, FEBLES y ESTRADA, 2016), demostrando que su uso puede apoyar el desarrollo de las mismas (CIMATTI, 2016), sin embargo, se requieren profesores capacitados para que puedan apoyar a los alumnos.

Los estudiantes consideran que las universidades son las responsables de la falta de habilidades blandas en su preparación profesional (ANDREAS, 2018), por otra parte, los graduados perciben que adolecen de capacitación en habilidades blandas (NOAH y AZIZ, 2020), de primera instancia deben desarrollar la habilidad blanda para tener confianza en los conocimientos que poseen, lo que los beneficiaría tanto en su vida laboral como personal (HERNÁNDEZ HERRERA y NERI TORRES, 2020). Algunos investigadores apoyan lo que afirman los estudiantes ya que al evaluar los planes de estudio se muestra una clara tendencia en la formación de habilidades técnicas o duras, restándole importancia a las habilidades blandas (CAGGIANO et al., 2020).

Es por esto que las universidades deben trabajar de la mano con el sector empresarial para que les marquen una guía acerca de que cursos son necesarios para los egresados (HERNÁNDEZ HERRERA y NERI TORRES, 2020), en el desarrollo del tipo de habilidades en los estudiantes (DEEP, MOHD y HUSSAIN, 2019) y futuros egresados y trabajadores (KOSTIKOVA et al., 2021). Otro factor a considerar es el

seguimiento del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes y trabajadores, proceso que rara vez se realiza (LAKER y POWELL, 2011; GUERRA-BÁEZ, 2019).

El término, la valoración y el empleo de las habilidades blandas se ha vuelto notorio en nuestros tiempos (CIMATTI, 2016), la concientización de la necesidad de las mismas es el primer paso para que las universidades consideren su enseñanza (GUERRA-BÁEZ, 2019), así mismo es necesario reconocer el impacto de las actividades en la formación de habilidades blandas (GUERRA-BÁEZ, 2019), por último, se debe mostrar a los estudiantes del beneficio del desarrollo de habilidades blandas en el ámbito laboral y en su vida en general (CIMATTI, 2016). Es necesario que las universidades volteen a ver el mercado laboral mundial buscando que los egresados tengan lo que les es solicitado (ECHEVERRÍA KING et al., 2020) y saber cuáles habilidades van a ser requeridas por la sociedad en un futuro (CIMATTI, 2016).

3. Objetivo

La investigación tuvo como principal objetivo determinar qué habilidades blandas poseen los alumnos de la Universidad Tecnológica el Retoño, y determinar las diferencias en cuanto al género, carrera terminal, tipo de carrera y nivel educativo, y con base en ello determinar las áreas de oportunidad para diseñar un plan de trabajo y ofertar los cursos y talleres que permitan el desarrollo de este tipo de habilidades, tanto en el ámbito académico como en el profesional.

4. Metodología

En esta sección se describen las bases y la metodología del trabajo empírico realizado. Se presenta la estructura del instrumento, posteriormente el proceso para la recolección de datos y finalmente el análisis estadístico realizado.

4.1 Instrumento

Se utilizó la escala diseñada y validada por HUAYNA (2019), la cual fue una adaptación de GOLEMAN (1998), las dimensiones del instrumento fueron las siguientes: habilidad social, conciencia de uno mismo, autoregulación y motivación. Consta de 44 ítems (preguntas o afirmaciones), cada uno de ellos medido en una escala de Likert de 5

niveles (Siempre, Casi siempre, Con frecuencia, Casi nunca y Nunca), en la Tabla 1 se muestra la estructura del instrumento aplicado.

Tabla 1 Estructura del instrumento

Constructo	Dimensión	No. De ítems
Habilidad social	Trabajo En Equipo	5
	Comunicación Asertiva	2
	Toma De Decisión	5
Conciencia De Uno Mismo	Autosuperación	
	Perseverancia	6
	Autoconfianza	5
Auto Regulación	Iniciativa	3
	Planificación Organización	5
	Innovación Creatividad	3
	Capacidad De Asumir Riesgos	4
Motivación	Motivación	4
	Compromiso	2

Fuente: elaboración propia basado en HUAYNA (2019)

4.2 Participantes

Al momento de la aplicación, la universidad contaba con un total de 734 estudiantes, de los cuales 502 contestaron el cuestionario (237 hombres y 265 mujeres), 368 del nivel educativo de Técnico Superior Universitario (TSU) y 134 de Licenciatura y/o Ingeniería. En la Tabla 2 se muestran las carreras que componen esta investigación especificando el nivel educativo al que pertenecen, así como la nomenclatura que será empleada para el resto del estudio.

Tabla 2: Carreras y sus siglas

Siglas	Nombre completo	Nivel de estudios	Tipo de Carrera
TSU			
AACH	Administración Área de Capital Humano	TSU	Administrativas

DNAM	Desarrollo de Negocios Área de Mercadotecnia	TSU	Administrativas
TI	Tecnologías de la Información Área de desarrollo de software multiplataforma	TSU	Tecnológicas
MT	Mecatrónica Área Sistemas de Manufactura Flexible	TSU	Tecnológicas
LI	Lengua Inglesa	TSU	Lenguas
DDAA	Diseño Digital Área Animación	TSU	Diseño

LICENCIATURA

LGCH	Licenciatura en Gestión del Capital Humano	Licenciatura	Administrativas
LINM	Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia	Licenciatura	Administrativas
ITI	Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software	Ingeniería	Tecnológicas
IMT	Ingeniería en Mecatrónica	Ingeniería	Tecnológicas
LGIEC	Licenciatura en Gestión Institucional Educativa y Curricular	Licenciatura	Lenguas

Fuente: elaboración propia

4.3 Diseño de la investigación

La investigación fue de tipo transversal, con un diseño correlacional-causal. Esta se realizó sin manipular deliberadamente las variables, se observó el fenómeno tal como se desarrolló en su contexto natural. La recolección de los datos se hizo en un único momento y se describen las relaciones entre diversas variables en un momento determinado.

Inicialmente, el instrumento se piloteo con un grupo de 10 alumnos, como resultado se afinó la redacción de algunas preguntas. Posteriormente, la versión final del instrumento se digitalizó en *Google Forms* y se les envió a los alumnos a través de los tutores académicos.

4.4 Análisis estadístico

Para conocer las habilidades blandas de acuerdo a la percepción de cada alumno, se establecieron diferentes niveles de desglose, que corresponden a las variables independientes del modelo a ajustar, los cuales son los siguientes:

Género: Femenino, Masculino

Carrera terminal: AACH, DNAM, TI, MT, LI, DDAA, LGCH, LINM, ITI, IMT, LGIEC.

Tipo de Carrera: Administrativas, Tecnológicas, Lenguas, Diseño.

Nivel educativo: TSU, Licenciatura

Posteriormente se ajustaron cuatro modelos de acuerdo a las siguientes variables independientes:

1. Género
2. Género y Carrera terminal
3. Género y Tipo de Carrera
4. Género y Nivel educativo

En cada modelo a ajustar se incluyó la variable Género, para así medir el efecto de esta y su interacción con otras dos variables independientes (1. Género y Carrera, 2. Género y Tipo de Carrera y 3. Género y Nivel Educativo), esto es, se midió los efectos simples y de interacción en cada modelo con cada posible combinación de variables independientes.

Para los modelos que implican dos variables independientes, se estudió la interacción entre ambas; así se obtuvo la estimación de tres coeficientes (uno para cada variable y otro para la variable de interacción). Dependiendo del p-valor relacionado a cada coeficiente, se categorizó su efecto como: mayor a 0.10, sin efecto; entre 0.10 y 0.051, efecto débil, y menor a 0.05, efecto significativo.

Respecto a las variables dependientes, éstas fueron estudiadas en su forma global y por cada constructo, calculando la respuesta promedio en cada uno de estos. En la variable global, se obtuvo las respuestas promedio de cada estudiante por cada uno de los constructos (Habilidad Social, Conciencia de uno mismo, Auto regulación y Motivación). Se estudiaron las respuestas por cada constructo y sus correspondientes

dimensiones, por ejemplo, para el constructo Habilidad Social, se obtuvo las respuestas promedio de cada dimensión, en este caso: Trabajo en equipo, Comunicación asertiva y Toma de decisiones, así se generó tres variables dependientes, de tal forma que se tuvieron un total de 16 variables dependientes.

Para determinar la técnica estadística, y por tratarse de un problema multivariado (el número de variables de respuesta corresponde al número de constructos o dimensiones estudiados en cada modelo), se utilizó las pruebas de normalidad de CRAMER-VON MISES (CM) y de ANDERSON-DARLING (AD). En el caso de no cumplirse con dicha normalidad multivariada, fue utilizada la prueba de MANOVA no paramétrico (DOBLER, FRIEDRICH y PAULY, 2020) implementada en el paquete rankMANOVA de R.

5. Resultados

Respecto a la distribución multivariada de las respuestas de los estudiantes por constructo y dimensión, la Tabla 4 muestra los resultados obtenidos al aplicar las pruebas de CRAMER-VON MISES y de ANDERSON-DARLING.

Tabla 4: Resultados de prueba de Normalidad multivariada

	CM		AD	
	Estadístico	p-valor	Estadístico	p-valor
General	0.3865	0.0024	2.6476	0.001
Habilidad social	0.6275	0.0003	3.7596	0.0003
Conciencia de uno mismo	0.3439	0.0072	1.9206	0.0095
Autoregulación	0.3004	0.012	1.708	0.0159
Motivación	0.8557	0.0001	4.7386	0.0001

Fuente: elaboración propia

Se observa que los valores-p obtenidos de todas las pruebas son muy pequeños (la mayoría menor a 0.01), lo que indica que las respuestas de los estudiantes a cada constructo y dimensión no se distribuyen de forma Normal multivariada. Lo anterior indica que el supuesto de

Normalidad Multivariada, requerido para la aplicación del MANOVA, no se cumple. Por lo tanto, para determinar el posible efecto del género, nivel de estudios, tipo de carrera y nivel educativo, se utilizó la prueba no paramétrica MANOVA de rangos (DOBLER, FRIEDRICH y PAULY, 2020). Los resultados de la aplicación de la prueba, dividido por constructo y por tipo de variable independiente, se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5: Resultados de los modelos de MANOVA de rangos para las variables dependientes e independientes.

Constructo	Independiente	Factor	Estadístico	Valor-P
General	Género		0.506	0.43
	Género y Carrera	Género	34.099	0.001**
		Carrera	20.493	0.66
	Género y Tipo de Carrera	Género-Carrera	50.168	0.05*
		Género	1.657	0.69
		Tipo de Carrera	18.988	0.11
		Género-Tipo de carrera	12.166	0.36
	Género y Nivel Educativo	Género	0.827	0.61
		Nivel	1.129	0.53
		Género-Nivel	0.983	0.64
Habilidad Social	Género		1.04	0.14
	Género y Carrera	Género	19.505	0.001**
		Carrera	28.198	0.11
	Género y Tipo de Carrera	Género-Carrera	18.893	0.46
		Género	4.521	0.13
		Tipo de Carrera	17.301	0.06*
	Género y Nivel	Género-Tipo de carrera	9.668	0.4
Género		0.444	0.84	

	Educativo	Nivel	2.022	0.18
		Género-Nivel	0.872	0.55
	Género		0.54	0.32
		Género	17.455	0.02**
	Género y Carrera	Carrera	23.603	0.25
		Género-Carrera	44.352	0.001**
Conciencia de uno mismo		Género	0.947	0.75
	Género y Tipo de Carrera	Tipo de Carrera	10.986	0.24
		Género-Tipo de carrera	10.934	0.29
	Género y Nivel Educativo	Género	0.321	0.84
	Nivel	2.149	0.13	
		Género-Nivel	1.182	0.51
	Género		0.845	0.12
		Género	5.198	0.33
	Género y Carrera	Carrera	13.064	0.83
		Género-Carrera	14.426	0.83
Auto Regulación		Género	0.144	0.98
	Género y Tipo de Carrera	Tipo de Carrera	7.266	0.58
		Género-Tipo de carrera	4.357	0.88
	Género y Nivel Educativo	Género	0.489	0.77
	Nivel	1.316	0.4	
		Género-Nivel	0.147	0.94
	Género		1.195	0.04**
		Género	19.549	0.001**
Motivación	Género y Carrera	Carrera	20.152	0.11
		Género-Carrera	29.796	0.02**
	Género y Tipo de	Género	3.403	0.11

Carrera	Tipo de Carrera	16.437	0.01**
	Género-Tipo de carrera	11.016	0.02**
Género y Nivel Educativo	Género	0.166	0.81
	Nivel	2.86	0.04**
	Género-Nivel	0.096	0.89

** Significativo a 0.05, * significativo a 0.10

Fuente: elaboración propia

En las respuestas generales, cuando se analizó las carreras, se obtuvo una diferencia significativa en el género, de acuerdo a su percepción el género masculino es el que tiene mayor nivel de habilidades blandas.

Asimismo, en la interacción Género-Carrera indicó que sí existe una diferencia en las habilidades blandas autopercebidas por género entre carreras, es decir el género femenino de las carreras de III y LGCH sobresalen del masculino. Respecto a las carreras de DDAA e IMT el promedio es similar. Finalmente, LGIEC y LINM los alumnos de género masculino perciben que poseen habilidades blandas más altas que en el género femenino.

En cuanto a la habilidad social, se observó diferencia en el género cuando se analizó a nivel carrera, quitando el efecto de la carrera. En las carreras Administrativas, Lenguas y Tecnológicas la habilidad social de las alumnas fue menor que la de los alumnos, esto no sucede con las carreras de diseño, aunque la diferencia fue mínima.

Respecto a conciencia de uno mismo, se observó que el género y la carrera muestra un efecto significativo, lo que indica que los estudiantes de cierto género demostraron conciencia de uno mismo distinta dependiendo de su género y carrera. Específicamente el género femenino de las carreras Administrativas presenta una mayor conciencia de sí mismas con respecto al género masculino, en cuanto a las carreras Tecnológicas ambos géneros tienen el mismo nivel de esta dimensión por último el género femenino de las carreras de diseño y lenguas mostraron menor conciencia de sí mismos.

En la dimensión de autoregulación no se obtuvieron valores significativos, lo cual sugiere que no existen diferencias entre géneros

considerando los impactos generados por los factores incluidos en el estudio (Carrera Terminal, Tipo de Carrera y Nivel Educativo).

En cuanto a la motivación, cabe resaltar que la variable género por sí misma y las interacciones con el resto de las variables independientes resultan significativas. Al agregar la interacción con la carrera se observa que el género es significativo, así como género y carrera, de tal forma que las alumnas se muestran más motivadas en las carreras de IMT, LGCH y considerablemente en la carrera de ITI.

Respecto a la variable género y su interacción con tipo de carrera, resalta la significancia de las carreras Tecnológicas, es decir las alumnas de estas se encuentran más motivadas que el resto. Por último, en el análisis de género y su interacción con la variable nivel educativo, la única significativa fue el nivel (TSU, Licenciatura).

6. Conclusiones y Discusiones

La enseñanza de habilidades duras se ha priorizado en todos los niveles educativos y en las universidades no es la excepción, sin embargo, cada vez es más evidente que los empleadores requieren que los recién egresados tengan una formación integral. Es por ello que el currículo de las carreras universitarias debe ser amplio, integral y equilibrado, reflejando las realidades culturales (CAGGIANO, 2020), sociales, económicas y políticas del entorno donde se sitúe, dotando a los alumnos de las oportunidades y experiencias para cumplir con sus necesidades, las de la universidad, las del sector productivo y en general las de la sociedad. Dado lo anterior el diseño curricular es responsabilidad de todos, los empresarios deben manifestar las expectativas de las diferentes industrias, para asegurar en un momento dado que los egresados serán los candidatos idóneos para las mismas (ABDUL KARIM et al., 2012), los egresados deben compartir sus experiencias laborales para conocer cuáles fueron los aciertos del currículo, pero también para conocer las áreas de oportunidad a ser consideradas, igualmente los profesores y alumnos deberán participar con sus opiniones para enriquecer los planes de estudio puesto que son ellos los que los llevan a la práctica; con las aportaciones de las partes involucradas se pretende emparejar la pedagogía con la experiencia para crear oportunidades ventajosas de éxito para los estudiantes (WESLEY, 2017).

En algunos casos las habilidades blandas se han integrado de forma explícita en el currículo, en 2006, el Ministerio de Educación Superior de Malasia recomendó que todas las instituciones públicas de educación superior incorporaran las habilidades blandas en sus planes de estudio (NIKITINA y FURUOKA, 2012). Sin embargo, dada que su enseñanza y evaluación es más difícil que las de las habilidades duras (ZHENG, ZHANG y LI, 2015), su aplicabilidad se ha ignorado (DEEP, MOHD y HUSSAIN, 2019); en la mayor parte de las instituciones han sido parte del “currículo oculto” siendo consideradas y aplicadas por los profesores que realmente las valoran para el mejoramiento del desempeño escolar e integral de los estudiantes. Para asegurar la implementación de las habilidades blandas de forma cotidiana en las instituciones educativas es necesario desarrollar metodologías y técnicas, concientizando a toda la comunidad escolar sobre la importancia de las mismas, teniendo en cuenta que no solo son necesarias para el ámbito laboral, sino que son esenciales para la vida misma (CIMATTI, 2016).

Considerando que para el aprendizaje de las habilidades blandas no es suficiente solo la transmisión teórica, es necesario crear los escenarios para ser aprendidas, las instituciones deben diseñar espacios para convivir y socializar, donde los alumnos reconozcan e interpreten sus propias emociones y las de sus compañeros (GUERRA-BÁEZ, 2019). También es fundamental negociar con los empresarios espacios para el desarrollo de prácticas profesionales y estadias, donde se puedan llevar a la práctica los conocimientos revisados en las aulas, pero además se practiquen las habilidades eficientemente en el mercado laboral (comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, etc.). Así mismo se debe incentivar a que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior e incentivar a que mejoren su capacidad para construir su propio conocimiento (TSENG, YI y YEH, 2019), tanto de habilidades duras como blandas porque como lo establece CIMATTI (2016) es importante tratar de comprender qué habilidades serán necesarias en el futuro, pero esto se complica cada vez más ante los abruptos cambios que se están gestando en el mundo globalizado.

De acuerdo con los resultados obtenidos se pueden concluir tres aspectos principales; el primero es relacionado a la diferencia de autopercepción de las habilidades blandas donde se pudo observar que los alumnos se perciben con menor nivel de habilidades blandas con respecto a las alumnas. El segundo aspecto principal fue en el constructo de motivación, este mostró diferencias tanto en el género de alumno como en la carrera, tipo de carrera y nivel educativo, el cual indica que

esos factores pueden influir en las habilidades blandas. Finalmente, el tercer aspecto, involucra el tipo de carrera, lo cual indica que las carreras de formación administrativas tienen una auto percepción de las habilidades blandas más alta que las carreras tecnológicas.

Por otro lado, también se puede concluir que la literatura muestra una demanda por parte tanto de los estudiantes como de los empleadores en la formación de habilidades blandas en los futuros egresados, la literatura también nos muestra cómo estas pueden fomentarse con diferentes actividades como lo son el voluntariado, excusiones entre otras, y que una opción de formación formal son las estadías industriales, lo cual sugiere un trabajo colaborativo universidades-sector empresarial. Y Finalmente este estudio aporta a la literatura en un análisis de las habilidades blandas bajo una perspectiva de género del alumno.

7. Referencias bibliográficas

- ABDUL KARIM, Abdul Malek; NABILAH Abdullah; ABDUL MALEK Abdul Rahman; SIDEK Mohd Noah; WAN MARZUKI Wan Jaafar; JOHARRY Othman; LIHANNA Borhan; JAMALUDIN Badushah y HAMDAN Said. 2012. “A nationwide comparative study between private and public university students’ soft skills”. **Asia Pacific Education Review**. Vol. 13. No.: 3: 541-548. (Países Bajos). <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9205-1>
- ANDREAS, Sarah. 2018. “Effects of the Decline in Social Capital on College Graduates’ Soft Skills”. **Industry and Higher Education**. Vol. 32. No.: 1: 1–10. (Estados Unidos de América). <https://doi.org/10.1177/0950422217749277>.
- BALCAR, Jiří. 2016. “Is It Better to Invest in Hard or Soft Skills?”. **Economic and Labour Relations Review**. Vol. 27. No.: 4: 453–70. (Australia). <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>.
- BEARD, Debbie; SCHWIEGER, Dana y SURENDRAN, Ken. 2018. “Integrating Soft Skills Assessment through University”. **Journal of Information Systems Education**. Vol. 19. No.: 2: 229-240. (Estados Unidos de América). www.nacweb.org.
- BOYATZIS, Richard E. 1982. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. Ed. John Wiley & Sons, New York (Estados Unidos de América).

- CAGGIANO, Valeria; SCHLEUTKER, Kai; PETRONE, Loredana y GONZÁLEZ-BERNAL, Jerónimo. 2020. “Towards Identifying the Soft Skills Needed in Curricula: Finnish and Italian Students’ Self-Evaluations Indicate Differences between Groups”. **Sustainability**. Vol. 12. No.: 10. (Suiza). <https://doi.org/10.3390/SU12104031>.
- CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas; ADRIANE ARTECHE, Andrew J.; BREMNER, CORINA, Greven y ADRIAN, Furnham. 2010. “Soft Skills in Higher Education: Importance and Improvement Ratings as a Function of Individual Differences and Academic Performance”. **Educational Psychology**. Vol. 30. No.: 2: 221–41. (Estados Unidos de América). <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>.
- CIMATTI, Barbara. 2016. “Definition, Development, Assessment of Soft Skills and Their Role for the Quality of Organizations and Enterprises”. **International Journal for Quality Research**. Vol. 10. No.: 1: 97–130. (Serbia). <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>.
- DEEP, Sadia; AHMED, Ali; SULEMAN, Nazia; ZAHID ABBAS, Muhammad; UZMA, Nazar; SHAHEEN, Hina y RAZZAQ, Abdul. 2020. “The Problem-Based Learning Approach towards Developing Soft Skills: A Systematic Review”. **The Qualitative Report**. Vol. 25. No.: 11: 4029-4054. (Estados Unidos de América). <https://www.proquest.com/openview/490a8d2c8ee101005c9bffe0220ebe49/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55152>
- DEEP, Sadia; MOHD, Berhannudin y HUSSAIN, Othman. 2019. “Study on Problem-Based Learning towards Improving Soft Skills of Students in Effective Communication Class”. **International Journal of Innovation and Learning**. Vol. 25. No.: 1: 17–34. (Reino Unido). <https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.096512>.
- DEVEDZIC, Vladan, Bojan Tomic; JOVANOVIC, Jelena, Matthew Kelly; MILIKIC, Nikola, Dimitrijevic, Sonja; DRAGAN, Djuric y SEVARAC, Zoran. 2018. “Metrics for Students’ Soft Skills”. **Applied Measurement in Education**. Vol. 31. No.: 4: 283–96. (Estados Unidos de América). <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212>.
- DOBLER, Dennis; FRIEDRICH, Sarah y PAULY, Markus. 2020. “Nonparametric MANOVA in Meaningful Effects”. **Annals of the Institute of Statistical Mathematics**. Vol. 72. No.:4: 997–

1022. (Países Bajos). <https://doi.org/10.1007/s10463-019-00717-3>.
- ECHEVERRÍA KING, Luisa Fernanda; PINEDA PORTACIO, Johanna; LAFONT CASTILLO, Tania y PALLERES CAVAGNARO, Soledad. 2020. "Impacto de la Movilidad Internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables". **Sciences, Accounting**. Vol. L No.: 3. (México).
<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/126>.
- EVERS, Frederick T.; RUSH, James C. y BERDROW, Iris. 1999. "The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability". **Human Resource Development Quarterly**. Vol. 36. No.: 10: 36–5809. (Estados Unidos de América).
<https://doi.org/10.5860/choice.36-5809>.
- GINTING, Henndy; MAHIRANISSA, Aulia; BEKTI, Rudy y FEBRIANSYAH, Hary. 2020. "The Effect of Outing Team Building Training on Soft Skills among MBA Students". **International Journal of Management Education**. Vol. 18. No.: 3: 100423. (Países Bajos).
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100423>.
- GOLEMAN, Daniel. 1998. **La Práctica de La Inteligencia Emocional**. Kairós. S. Barcelona (España).
- GUERRA-BÁEZ, Sandra Patricia. 2019. "A Panoramic Review of Soft Skills Training in University Students". **Psicología Escolar e Educativa**. Vol. 23: 1–10. (Brasil).
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>.
- HERNÁNDEZ HERRERA, Claudia Alejandra y NERI TORRES, Juan Carlos. 2020. "Las Habilidades Blandas En Estudiantes de Ingeniería de Tres Instituciones Públicas de Educación Superior". **Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo**. Vol. 10. No.: 20. 1-24. (México). DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>
- HUAYNA, Y. William. 2019. **Análisis de las habilidades blandas de los alumnos de la escuela profesional de gestión de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa 2019**. (Perú). <https://1library.co/document/zlgiro6y-analisis->

habilidades-profesional-gestion-universidad-nacional-agustin-
arequipa.html.

- KATZ, Robert L. 2009. **Skills of an Effective Administrator**. Harvard Bu. Estados Unidos de América.
- KIDA, Paulina. 2019. "Competences and Qualifications in Outdoor Education". **The Journal of Education, Culture, and Society**. Vol. 10. No.: 1: 79–92. (Estados Unidos de América). DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20191.79.92>
- KHASANZYANOVA, Albina. 2017. "How volunteering helps students to develop soft skills". **International Review of Education**. Vol. 63. No.: 3: 363-379. (Países Bajos). <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2>
- KOSTIKOVA, Ilona; HOLUBNYCHA, Liudmyla; GIRICH, Zoya y MOVMYGA, Nataliia. 2021. "Soft Skills Development with University Students at English Lessons". **Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala**. Vol. 13. No.: 1: 398–416. (Rumanía). <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/378>.
- LAKER, Dennis R, y POWELL, Jimmy L. 2011. "The Differences Between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer". **Human Resource Development Quarterly**. Vol. 22. No.: 1: 111–122. (Estados Unidos de América). <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- LLENARES, Ian I. y DEOCARIS, Custer C. 2019. "Volunteerism Is Associated with Improved Soft Skills of Marine Engineering Students in the Philippine". **Journal of Interdisciplinary Studies in Education**. Vol. 8. No.: 2: 57–73. (Estados Unidos de América). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267127>
- MALYKHIN, Oleksandr; ARISTOVA, Nataliia Oleksandrivna; KALININA, Liudmyla y OPALIUK, Tetyana. 2021. "Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices". **Postmodern Openings**. Vol. 12. No.: 2: 210–32. (Rumanía). <https://doi.org/10.18662/po/12.2/304>.
- MATTESON, Miriam L.; ANDERSON, Lorien y BOYDEN, Cynthia. 2016. "Soft Skills: A Phrase in Search of Meaning". **Johns Hopkins University Press**. Vol. 16. No.: 1: 71–88. (Estados Unidos de América). <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>.
- NIKITINA, Larisa; FURUOKA, Fumitaka. 2012. "Sharp focus on soft skills: a case study of Malaysian university students' educational

- expectations". **Educational Research for Policy and Practice**. Vol. 11. No.: 3: 207-224. (Países Bajos)
<https://doi.org/10.1007/s10671-011-9119-4>
- NOAH, Joanna Bunga y AZIZ, Azlina Binti Abdul. 2020. "A Case Study on the Development of Soft Skills among TESL Graduates in a University". **Universal Journal of Educational Research**. Vol. 8. No.: 10: 4610–17. (Estados Unidos de América).
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081029>.
- ORTEGA, Carlos Ernesto; FEBLES, Juan Pedro y ESTRADA, Vivian. 2016. "Una Estrategia Para La Formación de Competencias Blandas Desde Edades Tempranas". **Revista Cubana de Educación Superior**. Vol. 35. No.: 2: 35–41. (Cuba).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200003
- PEREIRA, Orlando Petiz y COSTA, Carlos Alberto A. T. 2017. "The Importance of Soft Skills in the University Academic Curriculum : The Perceptions of the Students in the New Society of Knowledge". **International Journal of Business and Social Research**. Vol. 7. No.: 06: 1–12. (Turquía).
<https://hdl.handle.net/1822/46211>
- RITTER, Barbara A.; SMALL, Erika E.; MORTIMER, John W. y DOLL, Jessica L. 2017. "Designing Management Curriculum for Workplace Readiness : Developing Students ' Soft Skills". **Journal of Management Education**, Vol.1. No.: 24: 80-103. (Estados Unidos de América).
<https://doi.org/10.1177/1052562917703679>.
- SORANA, Dana. 2013. "Soft Skills for the Engineering Students". **Synergy**. Vol. 9. No.: 2: 137–42. (Países Bajos).
<https://pdfs.semanticscholar.org/fbf4/0a9446331b41d3f11ef3b7035fe33e2b452f.pdf>.
- STOOF, Angela; MARTENS, Rob L.; MERRIËNBOER, Jeroen J. G. van y BASTIAENS Theo J. 2002. "The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence". **Human Resource Development Review**. Vol. 1. No.: 3: 345–65. (Estados Unidos de América).
<https://doi.org/10.1177/1534484302013005>.
- STROBEL, Johannes y VAN BARNEVELD Angela. 2009. "When Is PBL More Effective? A Meta-Synthesis of Meta-Analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms". **Interdisciplinary**

-
- Journal of Problem-Based Learning.** Vol. 3. No.: 1: 44-58. (Estados Unidos de América). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>.
- TADJER, Houda; LAFIFI, Yacine; SERIDI-BOUCHELAGHEM, Hassina y GÜLSEÇEN Sevinç. 2020. “Improving Soft Skills Based on Students’ Traces in Problem-Based Learning Environments”. **Interactive Learning Environments.** 1–18. (Reino Unido). <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1753215>.
- TSENG, Hungwei; YI, Xiang y YEH, Hsin-Te. 2019. “Learning-Related Soft Skills among Online Business Students in Higher Education: Grade Level and Managerial Role Differences in Self-Regulation, Motivation, and Social Skill”. **Computers in Human Behavior.** Vol. 95: 179–86. (Reino Unido). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>.
- WESLEY, Scarlett C; JACKSON, Vanessa Prier y LEE, Minyoung. 2017. “The Perceived Importance of Core Soft Skills between Retailing and Tourism Management Students, Faculty and Businesses”. **Employee Relations.** Vol. 39. No.: 1: 79–99. (Reino Unido). <https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051>.
- ZHENG, Guangzhi; ZHANG, Chi; LI, Lei. 2015. “Practicing and evaluating soft skills in IT capstone projects”. **Proceedings of the 16th annual conference on information technology education.** 109-113. (Estados Unidos de América).

BIODATA DE AUTORES

Araceli Alvarado Carrillo. Egresada Summa cum laude del Doctorado en Ciencias Administrativas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), tiene Distinción de candidato a investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadores (CONACyT). Actualmente se desempeña como profesora de Tiempo completo en la Universidad Tecnológica el Retoño.

Magali Valdivia Velasco. Egresada de la licenciatura en contaduría y de la maestría en Ingeniería en el área de Informática, ambas en la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene una especialidad en Métodos Estadísticos por parte del Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT), es doctorante de Gestión Educativa en el Tecnológico Universitario de Aguascalientes. Actualmente labora en la Universidad Tecnológica el Retoño como profesora de tiempo completo.

Héctor de la Torre Gutiérrez. Obtuvo el grado de doctor en Ciencias por la University of Birmingham (Reino Unido) y recibió el grado de Licenciado en Ingeniero Industrial Estadístico por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, en julio 2010. Actualmente es investigador (Investigador por México CONACyT) asignado a la sede Aguascalientes de CIMAT para la realización de modelados estadístico y evaluación de políticas públicas.

Miguel Ángel Araiza Lozano. Doctorado en Educación (PNPC), Maestría en Investigación Educativa (PNPC), Especialidad en Métodos Estadísticos, Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica, TSU en Administración. Distinción de candidato a investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadores (CONACyT). Estudiante de posdoctorado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 38, N° 98 (2022)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve