



Descubriendo competencias blandas en estudiantes de secundaria: exploración y reflexiones

Discovering soft skills in secondary school students: Exploration and reflections

✉ **Dides-Iliana Hernández-Silvera**

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>
 hernandezsilvera@uca.edu.ar

María-Alejandra Ghilardelli

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-8534-8433>
 marielaghilardelli@uca.edu.ar

María Julia Giulianelli

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0009-0006-4631-3135>
 Jgiulianelli@uca.edu.ar

Vanesa-Elena Correia

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-3845-664X>
 vanesaelenacorreia@uca.edu.ar

Recibido: 13-06-2025

Aceptado: 04-09-2025

Publicado: 20-09-2025

Cómo citar este artículo:

Hernández-Silvera, D. I., Ghilardelli, M. A., Giulianelli, M. J., & Correia, V. E. (2026). Descubriendo competencias blandas en estudiantes secundarios: exploración y reflexiones. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3412. <https://doi.org/10.21555/rpp.3412>

Resumen

El objetivo del estudio fue explorar la validez y confiabilidad de un inventario piloto para evaluar habilidades blandas en estudiantes de educación secundaria, así como su relación con variables sociodemográficas y proyectos áulicos. La herramienta piloto compuesta por 32 ítems, distribuidos en 4 dimensiones (interpersonales, intelectuales, sociales y de precisión), fue administrado a una muestra no probabilística de 228 estudiantes de 13 a 20 años, pertenecientes a 15 instituciones educativas del AMBA (Argentina), con y sin criterios de vulnerabilidad. El inventario mostró alta consistencia interna ($\alpha = 0.93$) y un acuerdo interjueces elevado ($\kappa = 0.95$). Los análisis no paramétricos, realizados ante el

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



incumplimiento de la normalidad, evidenciaron diferencias significativas en las dimensiones interpersonales e intelectuales según nivel socioeconómico y género, y asociaciones con la implementación de proyectos áulicos. Los resultados aportan evidencia inicial sobre la utilidad del inventario como recurso diagnóstico y formativo, aunque se reconoce la necesidad de estudios psicométricos adicionales para validar su estructura

Keywords: Proyectos áulicos; Escuelas secundarias; Habilidades blandas; Inventario de competencias; Variables socioeconómicas y socioambientales.

Abstract

The objective of this study was to explore the validity and reliability of a pilot soft skills inventory for secondary school students, as well as its relationship with sociodemographic variables and classroom projects. The pilot tool, composed of 32 items distributed across four dimensions (interpersonal, intellectual, social, and accuracy), was administered to a non-probabilistic sample of 228 students aged 13 to 20, from 15 educational institutions in the Greater Buenos Aires (AMBA) region (Argentina), with and without vulnerability criteria. The inventory showed high internal consistency ($\alpha = 0.93$) and high inter-rater agreement ($\kappa = 0.95$). Non-parametric analyses, performed in response to the non-compliance with normality, revealed significant differences in the interpersonal and intellectual dimensions according to socioeconomic status and gender, and associations with the implementation of classroom projects. The results provide initial evidence of the inventory's usefulness as a diagnostic and formative resource, although the need for additional psychometric studies to validate its structure is recognized.

Keywords: Classroom projects; Secondary schools; Soft skills; Inventory of competencies; Socioeconomic and socioenvironmental variables.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se origina a partir de la aprobación del concurso para Programas de Acreditación de Proyectos de Investigación (PROAPI) en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, específicamente en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, con la participación transdisciplinaria e interdisciplinaria de varias asignaturas. El propósito fue investigar, desarrollar y profundizar las competencias blandas en adolescentes que cursan educación secundaria. En consecuencia, se elaboró un inventario que evalúa distintos aspectos de las habilidades blandas o *Soft Skills* en estudiantes de 1° a 5° año de enseñanza media en la ciudad de Buenos Aires y de 1° a 6° año en la provincia de Buenos Aires, abordando la calidad de los recursos, la capacidad empática, la mediación, la colaboración y la participación, entre otros criterios.

Las habilidades blandas influyen en el desempeño académico, en la capacidad de autorregulación y en el bienestar integral de los adolescentes (Mucha-Huamán, 2023). Se

desarrollan tanto dentro del aula como en espacios extracurriculares, siendo estos últimos favorables para potenciar estas competencias (Gordillo-Espinace et al., 2024). Asimismo, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación han demostrado tener un impacto positivo en su adquisición (Zepeda-Hurtado et al., 2022).

En este marco, se plantea como objetivo central explorar la confiabilidad y explorar la validez preliminar del inventario, el cual se encuentra en fase piloto, así como analizar las diferencias en el desarrollo de habilidades blandas en función de género, nivel socioeconómico, vulnerabilidad académica y proyectos áulicos implementados.

Explorando el mundo de las habilidades blandas en estudiantes de secundaria

Tomando como punto de partida lo que se denominan habilidades blandas o *Soft Skills* (SS), cabe mencionar que son muchas las definiciones que se establecen en cuanto a su relación con el aprendizaje escolar. Las habilidades blandas influyen en el desempeño académico, en el desarrollo de capacidades y competencias esenciales para el desempeño áulico. Alineadas con el enfoque del desarrollo cognitivo, inter e intrapersonal indispensables para el desarrollo completo y contextual. Esto incluye aspectos como la participación activa de todos los participantes del proceso educativo, sus contribuciones individuales y expectativas propias (Quitián-Bernal y González-Martínez, 2020).

Fernández-Río et al. (2023) observan que las habilidades blandas en los estudiantes se producen en participaciones académicas de forma más profunda desde el aprendizaje cooperativo, exhibiendo una mejora en la confianza en sus competencias y un aumento en la capacidad de regular el propio aprendizaje, lo que resulta en un mejor desempeño académico.

Mucha-Huamán (2023) describe las habilidades blandas como aquellas que contribuyen al crecimiento. Son esenciales para la formación integral del individuo y juegan un papel fundamental en el bienestar general de una persona.

Por otra parte, la evidencia del involucramiento en estas actividades extracurriculares favorece el desarrollo de una serie de habilidades, incluyéndose acciones activas con intervención docente-alumno desde un aprendizaje significativo (Gordillo-Espinace et al., 2024). Asimismo, Zepeda-Hurtado et al. (2022), investigan el desarrollo de las SS a partir del aula invertida, una metodología de enseñanza activa que permite ampliar conocimientos desde la gamificación, demostrando la importancia de las intervenciones docentes para su potenciación.

La relevancia de las intervenciones docentes para formación en las SS desde la etapa inicial de la educación escolar responde a los retos en las áreas de familia, sociedad y/o trabajo, por lo que se propone abordarlos con herramientas de la Web 2.0 para la preparación de los educandos. Delgado-Togra et al. (2022), destacan que los participantes mejoraron sus capacidades para innovar en el ámbito de la comunicación, en ámbitos de creación de contenidos y alfabetización digital a partir de herramientas 2.0. Queda claro que el tratamiento transversal de los contenidos curriculares de las SS sustenta un desarrollo integral del estudiante facilitando una gestión más efectiva de sus emociones en todos los ámbi-

tos, lo que, a su vez mejora el desempeño educativo y profesional. Por ende, fomentan el papel activo del alumnado, como actor crítico, reflexivo y comprometido en su proceso de aprendizaje y comprensión de los contenidos académicos, así como en su crecimiento personal e interacción con los demás (Inglés-Saura y Mateu-Martínez, 2022).

Morales-Rodríguez y Díaz-Barajas (2020), incorporan el concepto de riesgo a partir del derecho a la enseñanza como culminación para concretar un título de grado, desde el conocimiento y desarrollo propuesto para ingresar al mercado laboral. Las autoras reflexionan sobre el impacto positivo que tiene el aumento de la participación educativa en los sectores socioeconómicos más vulnerables de la población, considerándolo una meta alcanzable dentro del marco de la política educativa nacional. A pesar de los desafíos que enfrentan estos sectores, se señala que muchos adolescentes se sienten satisfechos con el desafío participativo en este contexto, la escuela juega un papel crucial en su bienestar personal.

Por otro lado, las redes de apoyo social, en su totalidad, contribuyen al crecimiento positivo de los adolescentes que están en situaciones vulnerables. Esta vulnerabilidad se refiere a la condición en la que los jóvenes enfrentan obstáculos y desafíos significativos en diversos aspectos de sus vidas, como el acceso a recursos económicos, la estabilidad familiar o la seguridad personal (Macías-Carrillo, 2022). Estas redes de apoyo social juegan un papel crucial al proporcionarles respaldo emocional, recursos materiales y oportunidades de desarrollo que les permiten superar las dificultades y alcanzar su máximo potencial.

Hernández-Silvera (2022) define la vulnerabilidad académica como la condición de aquellos estudiantes que enfrentan obstáculos significativos durante su recorrido educativo, limitando su capacidad para aprovechar el plan de estudios y las lecciones en el aula. Estos obstáculos están influenciados por factores socioambientales que afectan sus perspectivas educativas y su relación con la motivación hacia el proceso de aprender que, para los grupos, representa la vinculación al entorno social y cultural, a la información general y el afectivo, incluso el despliegue personal desde la inserción en el mundo del trabajo.

De igual modo, Pérez-Escoda y Filella-Guiu (2019) resaltan la importancia educativa de enfocarse en el desarrollo de habilidades emocionales y en general, de las habilidades blandas. Este aporte permite comprender el concepto de inteligencia emocional y su implementación efectiva en el ámbito educativo, ofreciendo estrategias prácticas y herramientas concretas para promover el desarrollo emocional de los estudiantes. Basándonos en lo mencionado anteriormente, es esencial que los educadores fomenten la colaboración entre grupos, resaltando la importancia de la interacción social. Esto conlleva a considerar otros aspectos que promuevan un diálogo contextualizado, abordando desafíos que abarquen el servicio comunitario y contribuyan al crecimiento global.

En este sentido, Rabasa-Blanco y Arumi-Prat (2024) expresan que las SS, además de ser habilidades por desarrollar, requieren vincularse a la persona y su entorno. Intervienen en saberes, destrezas, competencias y disposiciones necesarias para comprender, comunicar y gestionar adecuadamente experiencias emocionales, así como para realizar tareas con un grado de excelencia y eficiencia. Se confirma así el rol destacado de la escuela en el sostén de las propuestas pedagógicas, a partir de modelos flexibles y adaptables según

las necesidades comunitarias y educativas, orientados hacia una participación efectiva. De esta manera, el conocimiento del psicopedagogo en el trabajo con instituciones educativas se ve favorecido en la puesta en marcha de proyectos transversales que surgen del interés y de los requerimientos educativos, lo cual facilita una mejor integración de las necesidades individuales de los estudiantes y fortalece las prácticas pedagógicas dentro del aula.

Finalmente, observamos la relevancia no solo del abordaje empleado, sino fundamentalmente desde el conocimiento y desarrollo de las SS que en alumnos de todos los niveles educativos muestra una necesidad a potenciar. A tal efecto, Romero (2024) presenta una propuesta que incluye los ejes desde una educación positiva, vista como una manifestación cultural en evolución, a partir de la integración de tecnologías, interacciones sociales, comportamientos cívicos, resiliencia, pensamiento crítico y un entorno social fértil que podría transformar de manera innovadora los sistemas educativos, la crianza familiar, el progreso comunitario y el crecimiento de individuos competentes, llenos de entusiasmo y bienestar.

Lozano-Fernández et al. (2022) también señalan la importancia de las SS como habilidades transversales en la formación, especialmente en lo referido a la asertividad, el trabajo en equipo, la sensibilidad, la socialización, la orientación a la acción, la capacidad para trabajar bajo presión y la deseabilidad social. Estas habilidades son cruciales tanto para el desarrollo integral personal y profesional de estudiantes y docentes como para la obtención de empleo futuro, razón por la cual deben ser incluidas en el currículo.

Por último, Silva-Huaman et al. (2021) relevan aspectos fundamentales que el líder pedagógico de una institución educativa debería poseer en cuanto a habilidades tanto blandas como técnicas. Así, la capacidad para manejar emociones de manera positiva frente a desafíos fortalece su labor y gestión. Además, el director debe contar con un amplio conocimiento y con habilidad para resolver problemas de manera oportuna y efectiva. Un entendimiento profundo de sus responsabilidades competenciales facilitará la resolución de problemas, lo que resultará en mejoras tanto en la institución educativa como en la comunidad en general.

En este contexto, adherimos a Mejía-Monteza et al. (2025) en la importancia del rol del director al fomentar la colaboración, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo entre los estudiantes, a través de la supervisión de proyectos.

El compromiso con la creación de un ambiente que fomente el aprendizaje activo y el crecimiento personal de los estudiantes es esencial. Esto involucra proporcionar apoyo y orientación constante durante todo el proceso del proyecto, lo que contribuye, en definitiva, al desarrollo integral de las habilidades blandas de los alumnos. Asimismo, resulta fundamental promover habilidades socioemocionales mediante la disponibilidad de recursos que faciliten la resolución de situaciones de potencial riesgo, especialmente en poblaciones vulnerables.

Por lo antes dicho, el objetivo del presente estudio es explorar la validez y confiabilidad de un inventario piloto y analizar su relación con variables contextuales.

Desafíos y objetivos del estudio

Se han identificado los siguientes desafíos, preguntas de investigación e hipótesis para la investigación sobre SS en estudiantes de escuela secundaria:

Objetivo general

Explorar la confiabilidad y validez preliminar de un inventario piloto de habilidades blandas en estudiantes de nivel secundario y analizar su relación con variables sociodemográficas y proyectos áulicos.

Preguntas de investigación

1. ¿El inventario piloto presenta niveles adecuados de confiabilidad y consistencia interna para la medición de habilidades blandas en estudiantes de secundaria?
2. ¿Existen diferencias significativas en las habilidades blandas según género, nivel socioeconómico y vulnerabilidad académica?
3. ¿Qué relación se observa entre la implementación de proyectos áulicos (ABP, convivencia, disciplina, entre otros) y el desarrollo de habilidades blandas?

Hipótesis

- H0: No existen diferencias significativas en las habilidades blandas según variables sociodemográficas o proyectos áulicos.
- H1: Los estudiantes expuestos a metodologías activas y proyectos áulicos presentan un mayor desarrollo de habilidades blandas.

Método

Tipo y diseño de estudio

Se llevó a cabo un estudio descriptivo-comparativo de corte transversal, con enfoque cuantitativo. Aunque inicialmente se había planteado un diseño cuasi-experimental, en la práctica no se realizó una manipulación experimental controlada, sino que se analizaron diferencias entre grupos a partir de un cuestionario de autorreporte.

El estudio contempló posibles metodologías activas que pueden producir y habilitar en los sujetos un aprendizaje favorecido mediante el desarrollo de las SS. Los datos se obtuvieron a través de un muestreo por conveniencia. La recopilación de información se realizó mediante un cuestionario diseñado con el propósito de estudiar los factores que inciden en poblaciones con diferentes niveles socioeconómicos y características escolares desiguales/disparas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 228 estudiantes de entre 13 y 20 años (52% mujeres, 48% varones), pertenecientes a 15 instituciones educativas públicas y privadas del AMBA (ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires). El rango etario se justifica en función de la estructura del sistema educativo argentino, donde es frecuente la repetición o interrupción temporal de la escolaridad, extendiendo la edad de finalización hasta los 20 años.

Las características de las escuelas permiten observar: 32% vulnerabilidad académica, 68% sin criterios de vulnerabilidad. La muestra contó con distribución socioeconómica diversa (clase baja-baja 24%, baja 23%, media-baja 35% y media 18%).

Asimismo, los docentes e instituciones han firmado un consentimiento informado, que respeta las pautas éticas resguardando la identidad mediante secreto profesional y consintiendo en el uso de la información brindada sin datos personales de los consultados.

Instrumento

En primera instancia, se contó con un inventario de habilidades compuesto por 32 ítems totales, con 4 dimensiones de análisis y 8 ítems cada una de ellas. Las respuestas de cada ítem incluyen opciones tipo Likert (1. No es un rasgo observado a 5. Es un rasgo observable típico), distribuidos en cuatro dimensiones: habilidades interpersonales (HI), habilidades intelectuales (HINT), habilidades de precisión (HPRE) y habilidades sociales (HS).

Procedimiento

Los directivos y docentes firmaron consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de la información. Posteriormente, se administró el inventario en formato presencial en cada institución.

Tabla 1

Comparación entre factores y criterios de vulnerabilidad (N=228)

Factores	Vulnerabilidad	Rango
HI	SI	94,84
	NO	123,70
HS	SI	104,75
	NO	119,09
HINT	SI	100,91
	NO	120,98
HPRE	SI	111,08
	NO	116,11

Nota: La tabla muestra diferencias significativas solo en los factores HI Y HINT, puntuaron más elevados en aquellos que no se poseen criterios de vulnerabilidad. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar los factores según criterios de vulnerabilidad (sí/no). Fuente propia 2024.

Esta escala es elaborada con la finalidad de obtener información acerca de logros según: edad, tipo de escuela y nivel socioeconómico en los 6 años de secundaria. Por otra parte, se solicitaron mediante un cuestionario breve a los docentes y directivos, proyectos empleados, aquellos que son mencionados en el PEI (Proyecto educativo institucional y Proyectos áulicos), así como características de la escuela en base a criterios de vulnerabilidad académica (repetición/promoción/deserción) o sin criterios de vulnerabilidad.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS 25. Se utilizaron pruebas de confiabilidad (α de Cronbach; Kappa de Cohen interjueces) y de normalidad (Kolmogorov-Smirnov). Debido a que la normalidad no se cumplió ($p < .05$ en todos los factores), se emplearon pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Se reportan valores de estadístico, grados de libertad y significancia.

Se compararon los factores del inventario piloto, donde surgen reflexiones acerca de las variables de habilidades interpersonales (HI) y habilidades intelectuales (HINT) se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En ambos factores las puntuaciones más elevadas se encontraron en los alumnos de clase media, seguidos por los de clase baja; en tercer lugar, clase social baja-baja y por último las puntuaciones más bajas pertenecen a los de clase social media-baja. Estas puntuaciones aportan datos significativos en cuanto a logros esperables en habilidades interpersonales e intelectuales, las cuales reportan respuestas que van desde no es un rasgo usual observado, es un rasgo que en raras ocasiones se presenta, es un rasgo frecuente observado.

Se realizó el análisis de fiabilidad de los ítems que conforman los factores. Los resultados arrojaron una confiabilidad alta para los factores (HI, HINT, HS).

La escala consta de 32 elementos en total. Esta alta consistencia interna es un buen indicador de que la escala es una medida sólida y coherente. El análisis de fiabilidad, indica que la escala tiene un alto nivel de consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0.933), lo que sugiere que estos ítems son confiables para medir la variable que se pretende medir.

Se calcularon los valores mínimos y máximos para los factores, siendo 8 el valor mínimo en 3 de los factores y en los 4 factores el valor máximo fue de 40, la media más elevada se puede observar en el factor (HS) competencias sociales ($M= 27.31$, $D= 6.27$), y la más baja en (HI) habilidades interpersonales ($M= 28.88$; $D= 7.48$).

En cuanto a las variables HINT y HI se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en ambos factores las puntuaciones más elevadas se encontraron en los alumnos de clase media, seguidos por los de clase baja-baja, en tercer lugar, los de clase social baja y por último las puntuaciones más bajas les pertenecen a los de clase social media-baja.

El factor HI muestra su significancia estadística con un valor de $p < 0.01$, lo que indica una significancia extremadamente alta. Esto sugiere que las diferencias observadas entre las categorías en HI son altamente significativas.

El factor HS tiene un valor de significancia ($p = 0.316$), aunque no es tan bajo como en el caso anterior, sigue siendo estadísticamente significativo. Esto implica que las diferencias en “HS” también son importantes.

El factor HINT tiene un valor de $p = 0.021$, lo que sugiere que las diferencias observadas en este factor son estadísticamente significativas a un nivel convencional de significancia.

Al analizar las categorías específicas para las respuestas según nivel socioeconómico Baja-baja ($M=129,98$), Baja ($M=109,89$), Media-baja ($M=93,56$) y Media ($M=140,19$), respecto a la comparación del factor HI, el nivel socioeconómico influye en las respuestas del factor estudiado.

Tabla 2

Comparación de los factores según la clase social

Factores	H (estadístico)	gl	Sig.	Baja-baja	Baja	Media-baja	Media
HI	15.34	3	,000	129,98	109,89	93,56	140,19
HS	3.55	3	,117	129,33	109,58	103,49	122,50
HINT	9.22	3	,021	120,62	108,54	101,51	138,76
HPRE	1.02	3	,799	119,69	114,98	108,97	117,76

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los factores según clase social. En todos los contrastes, $gl = 3$. Los valores presentados en la tabla corresponden a las medias de las variables HI, HS, HINT, y HPRE según categorías de sociales (Baja-baja, Baja, Media-baja, Media) y su relación con los factores y su respectiva significancia estadística (Sig.). Fuente propia, 2024.

En cuanto a las categorías que representan los factores de HS se obtienen los resultados según nivel socioeconómico Baja-baja ($M=129,33$), Baja ($M=109,58$), Media-baja ($M=103,49$) y Media ($M=122,50$), otorgando información acerca de la influencia en las respuestas del nivel socioeconómico en este factor.

Por otro lado, se obtienen resultados referidos al factor HINT según nivel socioeconómico Baja-baja ($M=120,62$), Baja ($M=108,54$), Media-baja ($M=101,51$) y Media ($M=138,76$), el cual observa diferencias significativas en el desempeño de los participantes en función de su nivel socioeconómico en relación con este factor estudiado.

Por último, se compararon los factores según el género, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores HI y HINT, en ambos factores los puntajes más elevados los obtuvieron las mujeres en HI ($M=122,67$) y varones ($M=104,61$). Asimismo, el factor HS en mujeres reportó una media más alta respecto a varones ($M=117,60$ y $M=110,10$). La comparación del factor HINT para mujeres y varones reportó valores diferenciados estadísticamente significativos entre ambos en relación con este factor ($M=122,91$ en mujeres y $M=104,36$ en varones).

Por otra parte, se realiza una comparación de los factores según años de enseñanza media, obteniendo datos relacionados con varios factores y su relación con diferentes años de enseñanza media (1°, 2°, 4°, 5°, 6°), según la muestra de 228 alumnos representativos de las 15 escuelas mencionadas, según los factores HI, HS, HINT valorados de 1° a 6° año de escolaridad secundaria.

Tabla 3

Comparación de los factores según años de enseñanza media

Factores	N	1°	2°	4°	5°	6°
HI	228	153,90	155,33	100,99	122,77	105,98
HS	228	136,70	149,15	99,32	117,91	115,71
HINT	228	143,18	141,46	104,84	109,09	110,75
HPRE	228	127,80	128,56	104,97	92,59	121,71

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los factores según el año de cursada en enseñanza media. En todos los contrastes, $gl = 4$. Los valores corresponden a las medias de cada factor (HI, HS, HINT y HPRE) para cada año (1°, 2°, 4°, 5° y 6°), mostrando las variaciones según el grado de avance en la formación. Fuente propia, 2024.

Los resultados obtenidos más destacados, se observaron en el primer año de enseñanza media (1°), el factor HI un promedio más bajo en comparación con el siguiente año ($M=153,90$).

En el segundo año de enseñanza media (2°), el factor HI observa un promedio mayor ($M=155,33$), en comparación con el primer año en todas las escuelas de la muestra.

En el cuarto año de enseñanza media (4°), el factor HI disminuye significativamente ($M=100,99$). Esta disminución podría indicar que los estudiantes en su cuarto año de enseñanza media tienen una puntuación mucho más baja en HI en comparación con los años anteriores por diferentes motivos que serán considerados más adelante.

En el quinto año de enseñanza media (5°), el factor HI aumenta ($M=122,77$), lo que podría sugerir un cambio en aspectos a considerar más adelante.

En el sexto año de enseñanza media (6°), el factor HI desciende ($M=105,98$), aunque sigue siendo más alto que en el cuarto año, se valoran sucesos propios de la edad y circunstancias del último año.

Respecto al factor HS, se observa un promedio más alto en 2° año ($M=149,15$) y el más bajo 4° año ($M=99,32$).

Por otra parte, se analizan los proyectos realizados como aporte al desarrollo de los factores analizados, encontrando diferencias significativas en 3 factores. Las puntuaciones más elevadas en los factores HI y HINT relacionadas al Aprendizaje Basado en Pensamiento según criterios de vulnerabilidad con o sin HI con criterios presenta más bajo ($M=94,84$), respecto a sin criterio de vulnerabilidad ($M=123,70$). En el factor HS las puntuaciones más elevadas fueron en proyecto AB pensamientos (con criterio de vulnerabilidad ($M=104,75$) sin criterio ($M=119,09$), seguidos por proyecto disciplina, proyecto convivencia, no emplea proyecto y el más bajo proyecto retos.

En cuanto al factor HPRE, relacionado con habilidades de precisión, se observa un promedio más bajo en el quinto año ($M=92,59$) en comparación con los años anteriores y posteriores. Este valor indica que los estudiantes en 5° año presentan un desempeño menor en tareas que requieren precisión, exactitud o control motor fino. La disminución en

este nivel podría estar asociada a factores como la complejidad creciente de los contenidos académicos, la carga escolar acumulada o aspectos del desarrollo cognitivo y psicomotor propios de la adolescencia avanzada. En contraste, en 6° año, el promedio de HPRE aumenta nuevamente ($M = 121,71$), lo que sugiere una recuperación o consolidación estas habilidades hacia el último año de enseñanza media.

Tabla 4

Comparación de factores según los proyectos áulicos

Factores	N	DISC	CONV	ABP	ABR	NO PROY
HI	228	106,88	102,78	144,97	81,85	121,94
HS	228	115,75	112,47	138,50	93,35	99,14
HINT	228	109,85	101,95	134,91	91,65	123,63
HPRE	228	116,97	121,03	125,69	102,97	98,89

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los factores según los diferentes tipos de proyectos áulicos (DISC, CONV, ABP, ABR, NO PROY). En todos los contrastes, $gl = 4$. Los valores corresponden a las medias de cada factor (HI, HS, HINT y HPRE) en cada proyecto, observando las diferencias entre metodologías educativas. Fuente propia, 2024.

La tabla muestra los proyectos áulicos relevados, obtuvieron un valor más alto Disciplina ($M=106.88$), comparando con el factor HI, HS, HINT. Esto sugiere un rendimiento relativamente alto en estas dimensiones de análisis.

Con respecto al proyecto Convivencia, obtuvieron un puntaje ligeramente menor ($M=102.78$) que en Disciplina, lo que puede indicar un desempeño un poco más bajo en esta área comparado a los factores intervinientes en ambos proyectos y factores valorados.

Por otra parte, con la intención de evaluar resultados relacionados a Metodologías activas, ABP sugiere un rendimiento relativamente alto ($M=144.97$), en Aprendizaje Basado en Problemas.

Asimismo, se contempla la metodología de ABR, si bien el resultado es más bajo ($M=81.85$), en comparación con los otros factores, es posible asegurar que indica un rendimiento menos favorable en esta dimensión ya que son reducidos los docentes que emplean esta metodología.

Adicionalmente, se observó que muchos docentes no emplean proyectos específicos relacionados a metodologías activas y mencionan trabajar desde el currículo ($M=121.94$), aunque en la práctica relatan dinámicas activas y no tradicionales, con lo cual obtienen igualmente un rendimiento relativamente alto al comparar los factores HI, HS, HINT.

El ABP es el factor con el puntaje promedio más alto, lo que sugiere que los proyectos tienen un desempeño destacado en el empleo de dicha metodología activa. ABR es el factor con el puntaje promedio más bajo, lo que indica que los proyectos tienen un desempeño menos favorable en esta metodología, pero puede estar influida por otros factores a considerar.

RESULTADOS

Con la finalidad de valorar la consistencia interna de la primera prueba piloto, se convocó a juicio de expertos. El grado de acuerdo se estimó mediante el coeficiente Kappa de Cohen, que arrojó un valor elevado ($\kappa = .95$), indicando concordancia casi perfecta entre los evaluadores.

Posteriormente, se administró el inventario en instituciones de nivel secundario del AMBA. El análisis mostró diferencias estadísticamente significativas según nivel socioeconómico y género. En el caso del nivel socioeconómico, se observaron mayores puntuaciones en las habilidades interpersonales (HI) y en las intelectuales (HINT) en estudiantes sin criterios de vulnerabilidad ($H = 15.34$; $gl = 3$; $p < .001$ en HI; $H = 9.22$; $gl = 3$; $p = .021$ en HINT). No se encontraron diferencias significativas en habilidades sociales (HS) ni de precisión (HPRE).

En cuanto al género, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en HI y HINT ($p < .05$), lo que sugiere que estas variables pueden influir de manera diferencial en el desarrollo de competencias blandas.

Por edad, se identificó que los adolescentes de 15 años presentaron puntuaciones menores en HI en comparación con los de 12 años, hallazgo que marca un punto de interés para la etapa de la adolescencia media.

Finalmente, en relación con la implementación de proyectos áulicos, se encontraron diferencias significativas en tres factores (HI, HINT y HS), con puntuaciones más altas en los docentes que empleaban metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el *Team-Based Learning* (TBL). Sin embargo, se observó que aun en proyectos no explícitamente activos, ciertas actividades (debates, aprendizaje colaborativo, casos y simulaciones) contribuyeron también al desarrollo de estas habilidades.

DISCUSIÓN

La propuesta de este estudio cumple la finalidad de indagar las SS a partir de un inventario, con el propósito de analizar logros en el nivel secundario y comparar los proyectos realizados en poblaciones diversas (con y sin vulnerabilidad académica, género, espacios curriculares y niveles), con vistas a revisar aquellas dinámicas que podrían generar un mayor impacto en el aprendizaje y desarrollo de las SS.

La relevancia del inventario explorado radica en que sus dimensiones interpersonales, intelectuales y sociales (HI, HINT, HS) constituyen aspectos centrales del desarrollo adolescente, que anticipan logros en la formación académica y en la vida social futura. Los hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de que cada docente revise sus proyectos pedagógicos y seleccione metodologías activas que favorezcan la participación y la construcción conjunta, al tiempo que se mantiene la flexibilidad dentro del marco normativo.

En relación con el nivel socioeconómico, los resultados indicaron diferencias significativas en HI y HINT, con mayores puntuaciones en estudiantes que no se encontra-

ban en situación de vulnerabilidad. Esto refuerza la evidencia de que el contexto social y económico condiciona tanto la capacidad de establecer relaciones interpersonales como el uso de estrategias intelectuales vinculadas al aprendizaje escolar (Morales-Rodríguez y Díaz-Barajas, 2020). En contraste, las habilidades sociales y las de precisión no mostraron diferencias, lo cual podría explicarse porque estas competencias se desarrollan en ámbitos más transversales de la experiencia escolar y cotidiana, menos condicionados por las limitaciones materiales.

Asimismo, los cursos que presentaron diferencias significativas, especialmente en adolescentes de 15 años, ponen de relieve la importancia de intervenciones específicas en HI y HINT durante la adolescencia media, etapa en la que, según Elkind (1967) y Steinberg (Altamirano-Olano y Maza-Serrato, 2022), las dinámicas sociales se tornan más complejas y exigen recursos interpersonales más avanzados.

La administración del inventario al inicio del ciclo lectivo podría ser una herramienta útil para realizar diagnósticos grupales y diseñar intervenciones focalizadas, especialmente en instituciones que atienden a poblaciones vulnerables. Si bien los resultados iniciales dan cuenta de una confiabilidad adecuada, queda pendiente realizar un estudio psicométrico en profundidad que valide los ítems y dimensiones del cuestionario.

Finalmente, el estudio reafirma que las desigualdades socioeconómicas también se expresan en el desarrollo de las habilidades blandas, lo que representa un desafío para la formación académica y la futura inserción social y laboral de los adolescentes. Tal como señalan Guillén-Chávez et al. (2021) y el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2013), el contexto social y educativo en el que crecen los jóvenes puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de sus competencias, por lo que resulta clave diseñar proyectos pedagógicos que contemplen estas diferencias y ofrezcan oportunidades equitativas de desarrollo.

Respecto a las limitaciones, debe señalarse que el tamaño de la muestra y la concentración geográfica en el AMBA limitan la generalización de los hallazgos. Futuras investigaciones deberían ampliar la población y adoptar diseños longitudinales que permitan observar la evolución de las SS a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió cumplir con el objetivo de explorar la validez y confiabilidad de un inventario piloto para evaluar competencias blandas (SS) en adolescentes y analizar su relación con variables contextuales. Los hallazgos muestran diferencias significativas en función del nivel socioeconómico y del género: los estudiantes sin criterios de vulnerabilidad presentaron mayores logros en habilidades interpersonales (HI) e intelectuales (HINT), mientras que las mujeres alcanzaron puntuaciones más altas en ambas dimensiones. Asimismo, se identificó que a los 15 años puede producirse un descenso en HI respecto a edades más tempranas, lo cual abre una línea de análisis vinculada al desarrollo evolutivo y a las demandas contextuales de la adolescencia.

En cuanto a los proyectos áulicos, se constató que la aplicación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el *Team-Based Learning* (TBL)

favorece significativamente el desarrollo de HI, HINT y HS. Sin embargo, se observó que incluso en contextos donde no se aplican metodologías activas de manera sistemática, ciertas prácticas (debates, aprendizaje colaborativo, casos y simulaciones) contribuyen al fortalecimiento de las SS, lo que invita a revisar y diversificar estrategias pedagógicas.

El inventario empleado se presenta como una herramienta útil para diagnosticar fortalezas y debilidades en las distintas dimensiones de las SS, lo que puede orientar la personalización del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas. Su implementación al inicio del ciclo lectivo permitiría planificar intervenciones tempranas y específicas, favoreciendo un desarrollo continuo de estas competencias a lo largo de la trayectoria escolar.

No obstante, se reconoce la necesidad de avanzar en un estudio psicométrico más exhaustivo para validar los ítems del cuestionario y en diseños longitudinales que permitan evaluar la evolución de las SS en el tiempo. Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el tamaño de la muestra y la circunscripción geográfica al AMBA, lo cual restringe la generalización de los hallazgos.

En conclusión, el estudio aporta evidencias sobre la importancia de evaluar y promover las SS en adolescentes, subrayando su incidencia en la formación integral y en la preparación para la vida académica, social y profesional. Además, plantea la necesidad de seguir investigando e innovando en metodologías pedagógicas que potencien el desarrollo de estas competencias en contextos diversos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Dides-Iliana Hernández-Silvera: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Mariela-Alejandra Ghilardelli: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Supervisión; Visualización.

María Julia Giulianelli: Conceptualización; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Recursos; Visualización.

Vanesa-Elena Correia: Conceptualización; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Recursos; Visualización.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras manifiestan no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Altamirano-Olano, J. N., & Maza-Serrato, P. A. (2022). Inteligencia emocional asociada a estilos de crianza en estudiantes de 4º y 5º de secundaria de la IEE “Juan Manuel Iturregui” – Lambayeque. [Tesis de grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/10321>
- Bronfenbrenner, U. (2013). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 1-20. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Delgado-Togra, D. S., Martínez-Chávez, T. M., & Tigrero-Vaca, J. W. (2022). Desarrollo de competencias digitales del profesorado mediante entornos virtuales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(3), 291-310. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.512>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38(4), 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Fernández-Río, F. J., Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- Gordillo-Espinace, E. L., Dözl-Torres, P., Palma-Bifani, P., & Rojas-Pino, M. (2024). Impacto de actividades extracurriculares en la autorrealización de estudiantes de medicina: una revisión sistemática. *Revista Española de Educación Médica*, 5(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.592721>
- Guillén-Chávez, S. R., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W. A., Mazzi-Huaycucho, V., & Rengifo-Lozano, R. Al. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.895>
- Hernández-Silvera, D. I. (2022). Educación digital en escuelas medias: un enfoque TRIC hacia el aprendizaje basado en pensamiento. En: M. Aveyra, M. A. Proyetti-Martino (coords.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. Barcelona: Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16361>
- Inglés-Saura, C. J., & Mateu-Martínez, O. (2022). Aprendizaje colaborativo en Psicología de la Educación: innovación educativa en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 107-124. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17590>
- Lozano-Fernández, M. A., Lozano-Fernández, E. N., & Ortega-Cabrejos, M. Y. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Revista Conrado*, 18(87), 412-420. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2544>
- Macías-Carrillo, S. Y. (2022). Del sistema de protección al desamparo: Estrategias de sobrevivencia y acumulación de desigualdades en las mujeres tras el egreso de una institución. Un estudio de caso en Guadalajara, Jalisco. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 12(23), 71-95. <https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7729>

- Mejía-Monteza, R. L., Sisquén-Pajilla, S., & Orellano-Olazabal, R. H. (2025). Perspectiva de directivos de instituciones educativas respecto al manejo de habilidades blandas y gestión escolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1817-1835. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1019>
- Morales-Rodríguez, M. M., & Díaz-Barajas, D. (2020). Bienestar psicológico en adolescentes en situación de vulnerabilidad: impacto de redes de apoyo social. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 253-278. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/225>
- Mucha-Huamán, W. E. (2023). Habilidades blandas para el logro de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior. *Investigación Valdizana*, 17(2), 69-77. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/download/1837/1638>
- Pérez-Escoda, N., & Filella-Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Quitíán-Bernal, S. P., & González-Martínez, J. (2020). El diseño de ambientes blended-learning: retos y oportunidades. *Revista Educación y Educadores*, 23(4), 659-682. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.6>
- Rabassa-Blanco, J., & Arumí-Prat, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (53), 489-507. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Romero, D. C. (2024). Educación Positiva, una Sinergia entre la Escuela y la Familia hacia el Éxito y el Bienestar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4386-4407. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9779
- Silva-Huaman, J. S., Quispe-Merma, F. Q., & Huaman-Vargas, J. H. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en la educación básica regular: Revisión sistemática. *Revista Científica TecnoHumanismo*, 1(9), 68-82. <https://doi.org/10.53673/th.v1i9.60>
- Zepeda-Hurtado, M. E., Cortés-Ruiz, J. A., & Cardoso-Espinosa, E. O. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>