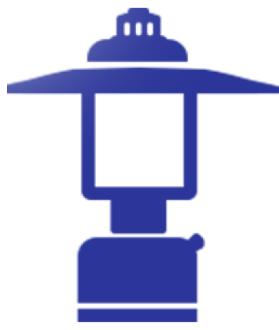


HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES Y COLABORADORES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN PERÚ



SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS AND COLLABORATORS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION

Liliana Asunción Sumarriva Bustinza¹

E-mail: lsumarriva@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6128-3089>

Edith María Llerena-Espinoza ^{1 *}

E-mail: ellerena@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4454-6166>

Estelita Marlene Pareja-Joaquin²

E-mail: eparejaj@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-9437>

Guillermina Norberta Hinojo Jacinto¹

E-mail: ghinojo@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1495-2582>

¹ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sumarriva Bustinza, L.A., Llerena-Espinoza, E.M., Pareja-Joaquin, E.M., y Hinojo-Jacinto, G.N. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes y colaboradores en la Universidad Nacional de Educación Perú. *Revista Conrado*, 21(105), e4383.

RESUMEN

Las habilidades socioemocionales desempeñan un papel crucial en la educación superior, influyendo en el bienestar, la adaptación y el rendimiento académico y laboral. Este estudio analiza las diferencias en estas competencias entre estudiantes y colaboradores de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el contexto postpandemia, evaluando tres dimensiones: autoconcepto, autorregulación y trabajo colaborativo. Con un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-comparativo, se aplicaron encuestas a docentes, administrativos y estudiantes, y los datos fueron analizados mediante la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba de comparaciones pareadas de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en el autoconcepto entre ambos grupos ($p > 0.05$), lo que sugiere una autovaloración similar. No obstante, los estudiantes mostraron una mayor capacidad de autorregulación ($p < 0.001$), evidenciando un mejor manejo de sus emociones y comportamientos. De igual manera, superaron a los colaboradores en trabajo colaborativo ($p < 0.001$), reflejando una mayor predisposición a la cooperación y el trabajo en equipo. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias formativas dirigidas a fortalecer las competencias socioemocionales de los colaboradores, en especial en autorregulación y trabajo colaborativo. Se recomienda el diseño de programas que

fomenten el bienestar emocional y la integración social en el ámbito universitario, promoviendo un desarrollo humano y profesional más equilibrado.

Palabras clave:

Identidad personal, Educación emocional, trabajo en equipo, Educación superior, Bienestar psicológico, Competencias sociales.

ABSTRACT

Socioemotional skills play a crucial role in higher education, influencing well-being, adaptation, and academic and professional performance. This study analyzes the differences in these competencies between students and collaborators at the Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle in the post-pandemic context, evaluating three dimensions: self-concept, self-regulation, and collaborative work.

Using a quantitative approach and a descriptive-comparative design, surveys were administered to teachers, administrative staff, and students, and data were analyzed using the Kruskal-Wallis test and the Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparison test. The results indicated no significant differences in self-concept between both groups ($p > 0.05$), suggesting a similar level of self-perception. However, students exhibited greater



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Vol 21 | No.105 | julio-agosto | 2025
Publicación continua
e4383



self-regulation ($p < 0.001$), demonstrating better emotional and behavioral management. Likewise, they outperformed collaborators in collaborative work ($p < 0.001$), reflecting a stronger tendency towards teamwork and cooperation.

These findings underscore the need to implement training strategies aimed at strengthening socioemotional skills among collaborators, particularly in self-regulation and teamwork. The design of programs that promote emotional well-being and social integration within the university environment is recommended, fostering a more balanced human and professional development.

Keywords:

Personal identity, Emotional education, Teamwork, Higher education, Psychological well-being, Social competencies.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado la necesidad de integrar las habilidades socioemocionales en la educación superior, ya que el confinamiento y la educación remota han afectado significativamente el bienestar emocional de los estudiantes. Estudios recientes de (Hernández-Palaceto et al. 2022), indicaron que el aislamiento social y la falta de interacción presencial han incrementado los niveles de ansiedad y estrés en la comunidad universitaria, afectando negativamente su rendimiento académico y su capacidad para gestionar emociones. Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha destacado que la enseñanza de habilidades socioemocionales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos futuros con resiliencia y empatía (UNESCO, 2023).

En este sentido, es fundamental que las instituciones de educación superior implementen programas que promuevan el desarrollo de competencias como la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y la empatía (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). La Universidad de Loyola, por ejemplo, ha enfatizado que estas habilidades son esenciales para el bienestar emocional de los estudiantes. Al respecto Extremera (2020), señala que la integración de estas competencias en el currículo académico no solo favorece el crecimiento personal de los estudiantes, sino que también enriquece el ambiente educativo, fomentando una comunidad universitaria más cohesionada y preparada para los retos del siglo XXI.

La educación superior enfrenta el desafío de formar no solo profesionales con sólidos conocimientos técnicos, sino también individuos con habilidades socioemocionales bien desarrolladas (Lee, 2020). Estas competencias, esenciales para la vida personal y profesional, incluyen la capacidad de gestionar emociones, interactuar eficazmente con los demás y trabajar en equipo. En este contexto, el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación emocional y el trabajo colaborativo se vuelven fundamental para garantizar la adaptación y el éxito académico y laboral de los estudiantes y colaboradores universitarios (Sanmartín y Tapia, 2023; Lopez-Cassá y Lopez-Cassá, 2022).

El autoconcepto, entendido como la percepción que una persona tiene de sí misma, influye directamente en la motivación y el rendimiento en los estudios. De manera similar, la autorregulación emocional permite a los estudiantes y colaboradores manejar el estrés, la ansiedad y la frustración, lo que resulta esencial en entornos de alta exigencia académica y profesional (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022). Por último, el trabajo colaborativo fomenta la construcción de relaciones interpersonales sólidas y el desarrollo de habilidades de comunicación, indispensables para la inserción en el mundo laboral y el desempeño efectivo en equipos multidisciplinarios (Góngora y Lille, 2023).

El contexto educativo ha cambiado drásticamente en los últimos años, en gran parte debido a la pandemia de COVID-19. El confinamiento, la educación a distancia y la reducción del contacto social afectaron la salud mental de estudiantes y docentes, generando impactos significativos en su bienestar emocional y en su capacidad para interactuar en entornos académicos. La imposibilidad de compartir experiencias de aprendizaje de manera presencial incrementó la sensación de aislamiento y desmotivación, lo que derivó en un descenso en la participación y el compromiso con la educación superior (Anchundia y Vega, 2024).

Ante esta realidad, las universidades han tenido que replantear sus estrategias pedagógicas y metodológicas para abordar no solo el aprendizaje de contenidos disciplinares, sino también la formación integral de los estudiantes y la capacitación de los colaboradores universitarios. En este sentido, el desarrollo de habilidades socioemocionales se ha convertido en una prioridad, ya que contribuye a mejorar el bienestar individual y colectivo, además de facilitar la adaptación a los nuevos entornos educativos y laborales (OECD, 2022).

Desde el enfoque de la inteligencia emocional, propuesto por Salovey y Mayer (1990) y ampliado por Goleman

(1996), se ha evidenciado que el éxito académico y profesional no depende únicamente del conocimiento técnico, sino también de la capacidad de gestionar emociones y relacionarse con los demás. Investigaciones recientes de Weissberg et al. (2021) han demostrado que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional tienen un mejor desempeño en sus estudios, presentan menores índices de ansiedad y desarrollan estrategias efectivas para la resolución de conflictos.

El aprendizaje socioemocional, promovido por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2021), destaca cinco dimensiones clave para el desarrollo integral de los individuos: la autoconciencia, la autorregulación, las habilidades sociales, la toma de decisiones responsables y la conciencia social. Estas competencias no solo permiten a los estudiantes gestionar sus emociones de manera efectiva, sino que también facilitan la construcción de relaciones interpersonales saludables y la toma de decisiones fundamentadas (Sanmartín y Tapia, 2023).

El impacto de la pandemia en la educación ha sido ampliamente documentado, evidenciando un aumento significativo en los niveles de estrés, ansiedad y depresión en la comunidad universitaria. En este sentido, manifiestan que la falta de interacción presencial limitó el desarrollo del autoconcepto, dificultó la regulación emocional y afectó las dinámicas de trabajo en equipo (Rodríguez y García 2022)

Diversos estudios han señalado que el aislamiento social tuvo un impacto negativo en la percepción de logro y autoestima de los estudiantes, afectando su motivación y compromiso con los estudios (Mahoney et al., 2021). Asimismo, la autorregulación emocional se vio comprometida por el aumento del estrés y la carga académica, lo que generó dificultades en la gestión del tiempo y en la concentración en las actividades académicas (OECD, 2022). En cuanto al trabajo colaborativo, la falta de interacción directa en los espacios de aprendizaje redujo las oportunidades de fortalecer habilidades de comunicación y liderazgo, dificultando la participación en proyectos grupales y la construcción de redes de apoyo entre compañeros (Góngora y Lille, 2023).

Ante esta situación, se ha vuelto imperativo que las instituciones de educación superior diseñen estrategias para fortalecer las habilidades socioemocionales en sus comunidades (Manrique-Jaramillo, 2022). La implementación de programas de aprendizaje socioemocional ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar la resiliencia de los estudiantes, optimizar la dinámica de trabajo en

equipo y reducir el impacto del estrés académico en el rendimiento educativo (Anchundia y Vega 2024).

El presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en las habilidades socioemocionales entre estudiantes y colaboradores de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con especial énfasis en el autoconcepto, la autorregulación emocional y el trabajo colaborativo. Para ello, se emplea un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-comparativo, utilizando encuestas y análisis estadísticos inferenciales para identificar posibles diferencias significativas entre ambos grupos.

A través de esta investigación, se espera generar conocimiento relevante para la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en la comunidad universitaria, contribuyendo a la construcción de un entorno académico más equitativo, inclusivo y resiliente. Además, los hallazgos permitirán orientar políticas institucionales que promuevan la educación emocional como un pilar fundamental en la formación de los estudiantes y en la capacitación de los colaboradores universitarios. Debido a que, las habilidades socioemocionales son esenciales para el éxito en la educación superior y en la vida profesional. En un contexto marcado por la incertidumbre y los cambios constantes, el desarrollo de estas competencias se ha convertido en una necesidad prioritaria. La presente investigación busca aportar evidencia empírica que permita fundamentar estrategias educativas más humanizadas, promoviendo una formación integral que trascienda el ámbito académico y contribuya al bienestar general de la comunidad universitaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-comparativo, orientado a analizar las diferencias en habilidades socioemocionales entre estudiantes y colaboradores de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el contexto postpandemia. Se aplicaron encuestas estandarizadas para evaluar tres dimensiones clave: autoconcepto, autorregulación emocional y trabajo colaborativo.

La población del estudio estuvo conformada por estudiantes y colaboradores universitarios, incluyendo docentes y administrativos. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la selección de los participantes se realizó en función de su accesibilidad y disponibilidad. La muestra final estuvo compuesta por 166 participantes, de los cuales: 81.9% fueron estudiantes de diferentes programas académicos y 18.1% fueron

colaboradores (docentes y personal administrativo). El tamaño de la muestra se determinó considerando la accesibilidad a los participantes y su disposición para responder el cuestionario en el período de recolección de datos.

En cuanto al uso de los instrumentos de recolección de datos, se utilizó el cuestionario online para evaluar las habilidades socioemocionales, se empleó la Escala de Apertura al Conocimiento y al Cambio Emocional (EACCE), un instrumento desarrollado por González y Villalobos (2011). Esta escala está compuesta por 33 ítems distribuidos en tres dimensiones: (1) Autoconcepto, (2) Autorregulación emocional y (3) Trabajo colaborativo. El cuestionario se estructuró bajo un formato Likert de 5 puntos, con opciones de respuesta que oscilaban entre “totalmente en desacuerdo” (1) y “totalmente de acuerdo” (5).

Para asegurar la validez de contenido, el instrumento fue sometido a la evaluación de tres jueces expertos, quienes analizaron la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems en relación con las dimensiones teóricas del estudio. Se realizaron ajustes basados en sus observaciones antes de la aplicación definitiva. Además, se llevó a cabo una prueba piloto con una muestra reducida de 30 participantes, con características similares a la muestra final. Este procedimiento permitió verificar la claridad de los ítems y realizar ajustes menores en la redacción para mejorar la comprensión del cuestionario. La confiabilidad del instrumento se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha = 0.927$, lo que indica una alta fiabilidad en la medición de las habilidades socioemocionales.

En el procedimiento de recolección de datos, se llevó a cabo a través de encuestas en línea, enviadas mediante formularios de Google Forms. Se estableció un período de recopilación de datos de dos semanas, durante el cual los participantes completaron el cuestionario de manera voluntaria. Antes de acceder a la encuesta, cada participante recibió una explicación detallada sobre los objetivos del estudio y se obtuvo su consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de sus respuestas y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Los datos recopilados fueron procesados y analizados mediante el software estadístico Jamovi versión 2.3. Se emplearon las siguientes pruebas estadísticas: (I) Prueba de Kruskal-Wallis, utilizada para comparar las diferencias en las habilidades socioemocionales entre estudiantes y colaboradores. (II) Prueba de comparaciones múltiples Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, aplicada para identificar diferencias específicas entre los grupos analizados. Se

estableció un nivel de significancia de $p < 0.05$, lo que permitió determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio.

La investigación se desarrolló siguiendo los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Barrios Osuna et al., 2016) y las normativas vigentes sobre investigación con seres humanos. Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, asegurando el cumplimiento de los principios de autonomía, beneficencia y justicia. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, quienes fueron informados de que su participación era voluntaria y podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar diferencias significativas en las habilidades socioemocionales entre los estudiantes y los colaboradores universitarios.

Análisis Descriptivo

En términos generales, los resultados revelan que los estudiantes presentan un mayor desarrollo en la autorregulación emocional y en el trabajo colaborativo, mientras que los colaboradores mostraron niveles más bajos en estas dimensiones, lo que sugiere diferencias en la gestión emocional y en la predisposición a la cooperación dentro del entorno universitario. Por lo que a continuación se presenta (Tabla 1), cada uno de los resultados de los estudiantes: Un 75% (102 de 136) de los estudiantes se ubican en un nivel alto de habilidades socioemocionales y colaboradores tiene el 53% (16 de 30) de los colaboradores alcanzan este nivel. Mientras que los estudiantes: El 25% (34 de 136) de los estudiantes se sitúan en un nivel medio, lo que indica una presencia moderada de estas habilidades y el 47% (14 de 30) de los colaboradores se ubican en este nivel.

Tabla 1: Niveles de habilidades socioemocionales

Nivel	Estudiante		Colaboradores		Total	%
	Nº	%	Nº	%		
Alto	102	75	16	53	118	71
Medio	34	25	14	47	48	29
Bajo	0	0	0	0	0	0
Total	136	100	30	100	166	100

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que los estudiantes presentan mayores niveles de autorregulación emocional y trabajo colaborativo, mientras que los colaboradores presentan valores inferiores en estas dimensiones.

En cuanto a los resultados de los niveles de las dimensiones de las habilidades socioemocionales (Tabla 2), se puede analizar:

Dimensión Autoconcepto: La mayoría de los estudiantes y colaboradores (94%) presentan un alto autoconcepto, mientras que solo un pequeño porcentaje (6%) tiene un autoconcepto medio. No se registraron casos de bajo autoconcepto. La leve diferencia entre estudiantes y colaboradores en el nivel alto de autoconcepto (94% vs. 93%) es mínima y probablemente no es estadísticamente significativa.

Dimensión Autorregulación: Los estudiantes tienden a mostrar un mayor nivel de autorregulación en comparación con los colaboradores. El 49% de los estudiantes están en el nivel alto, mientras que solo el 23% de los colaboradores alcanzan este nivel. La mayoría de los colaboradores se encuentran en el nivel medio, lo que sugiere un área potencial de mejora, particularmente en el grupo de colaboradores. Se observan diferencias notables entre estudiantes y colaboradores. Mientras que los estudiantes presentan una distribución más balanceada entre los niveles alto y medio, los colaboradores se concentran predominantemente en el nivel medio.

Dimensión Trabajo Colaborativo: Se observa una distribución similar en el trabajo colaborativo, con una mayoría de estudiantes y colaboradores (52%) presentando un alto nivel. El nivel medio de trabajo colaborativo se encuentra en un 47%, mientras que el nivel bajo es muy bajo (1%). El trabajo colaborativo es una dimensión en la que existen diferencias claras entre estudiantes y colaboradores, con los primeros mostrando un nivel de competencia generalmente más alto.

Tabla 2: Nivel de las dimensiones de las habilidades socioemocionales

DIMENSIONES	Nivel	Estudiante		Colaboradores		Total	%
		Nº	%	Nº	%		
Autoconcepto	Alto	128	94	28	93	156	94
	Medio	8	6	2	7	10	6
	Bajo	0	0	0	0	0	0
	Total	136	100	30	100	166	100
Autoconcepto	Alto	82	60	5	17	87	52
	Medio	53	39	25	83	78	47
	Bajo	1	1	0	0	1	1
	Total	136	100	30	100	166	100
Trabajo colaborativo	Alto	66	49	4	13	70	42
	Medio	69	51	26	87	95	57
	Bajo	1	1	0	0	1	1
	Total	136	100	30	100	166	100

Fuente: Elaboración propia

Frente estos resultados señalamos que, la dimensión de autoconcepto mostró valores similares entre ambos grupos, lo que sugiere que tanto estudiantes como colaboradores mantienen una percepción estable de su identidad y capacidades personales. Sin embargo, en autorregulación emocional, los estudiantes alcanzaron puntajes más altos, lo que indica una mayor capacidad para gestionar emociones y afrontar situaciones de estrés académico. De manera similar, en trabajo colaborativo, los estudiantes obtuvieron valores más elevados, lo que sugiere una mayor disposición a la cooperación y el trabajo en equipo en comparación con los colaboradores (UNICEF, 2021).

Análisis Inferencial

Los valores de tendencia central y dispersión reflejan una distribución heterogénea en autorregulación emocional y trabajo colaborativo, lo que motivó el uso de pruebas no paramétricas para confirmar la existencia de diferencias significativas entre los grupos.

Para evaluar si existían diferencias significativas entre estudiantes y colaboradores en las habilidades socioemocionales, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico ϵ^2 (eta cuadrada de Kruskal-Wallis) para medir la magnitud de las diferencias.

Con respecto, al análisis de Kruskal-Wallis sobre las habilidades socioemocionales (Tabla 3), muestra un valor de p menor a 0.001, lo que indica diferencias estadísticamente significativas en las habilidades socioemocionales entre los grupos comparados. El tamaño del efecto ($\epsilon^2 = 0.0980$) es moderado, lo que sugiere que estas diferencias no solo son estadísticamente significativas, sino que también tienen una relevancia práctica considerable.

Tabla 3: Análisis de Kruskal-Wallis

Habilidades socioemocionales	χ^2	p	ϵ^2
	15.5	<.001	0.0980

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las dimensiones de las habilidades socioemocionales, los resultados (Tabla 4), determina lo siguiente: (1) Dimensión Autoconcepto: No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($H = 1.34$, $p = 0.257$, $\epsilon^2 = 0.008$), lo que indica que ambos grupos tienen una percepción similar de sus capacidades personales. (2) Dimensión Autorregulación emocional: Se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($H = 13.67$, $p < 0.001$, $\epsilon^2 = 0.102$), con un tamaño del efecto moderado. (3) Dimensión Trabajo colaborativo: Se hallaron diferencias significativas ($H = 11.92$, $p < 0.001$, $\epsilon^2 = 0.089$), con un tamaño del efecto moderado.

Tabla 4: Análisis de Kruskal-Wallis

Dimensiones	χ^2	p
Autoconcepto	1.34	0.257
Autoregulación emocional	13.67	<.001
Trabajo colaborativo	11.92	<.001

Fuente: Elaboración propia

Según la clasificación de Cohen (1988), un η^2 menor a 0.01 indica un tamaño de efecto pequeño, entre 0.01 y 0.06 es moderado bajo, entre 0.06 y 0.14 es moderado y mayor a 0.14 es grande. Por lo tanto, las diferencias en autorregulación emocional y trabajo colaborativo son moderadas. Este resultado implica que las habilidades socioemocionales, posiblemente afectadas por el COVID-19, difieren de manera importante entre los grupos en estudio (Extremera, 2020).

Análisis comparativo

En el análisis de la Prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, la prueba de comparaciones a dos grupos (Tabla 5.), confirma que existen diferencias significativas entre estudiantes y colaboradores en cuanto a sus habilidades socioemocionales, con un valor de p también menor a 0.001. La magnitud del valor W refuerza la existencia de diferencias sustanciales entre estos grupos.

Tabla 5: Prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner

Habilidades socioemocionales	W	p
Estudiantes vs Colaboradores	-5.56	<.001

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en el estudio destacan la existencia de diferencias significativas en las habilidades socioemocionales entre estudiantes y colaboradores de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con un énfasis particular en las dimensiones de autorregulación y trabajo colaborativo. En la dimensión de autoconcepto, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($p > 0.05$), lo que sugiere que la percepción de identidad y valoración personal es similar en estudiantes y colaboradores.

Con respecto al análisis de la Prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner en cada una de las dimensiones de las habilidades socioemocionales, el cual para examinar con mayor precisión en qué medida las diferencias entre los grupos

eran significativas (Tabla 6), se realizaron comparaciones dos a dos mediante la prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, acompañadas del r de rank-biserial (Tamaño del efecto de Wilcoxon):

Dimensión Autoconcepto. La comparación estudiante vs. colaboradores: $Z = -1.08$, $p = 0.278$, $r = 0.087$ (diferencia no significativa, tamaño del efecto pequeño). Confirma que no existen diferencias significativas

Dimensión Autorregulación emocional. La Comparación estudiantes vs. colaboradores: $Z = -3.64$, $p < 0.001$, $r = 0.421$ (diferencia significativa, tamaño del efecto grande).

Dimensión Trabajo colaborativo. La Comparación estudiantes vs. colaboradores: $Z = -3.29$, $p = 0.001$, $r = 0.376$ (diferencia significativa, tamaño del efecto moderado-alto). Esto refuerza la aceptación si difiere. confirmando los resultados del análisis de Kruskal-Wallis y apoyando la aceptación que si difiere.

Tabla 6: Comparaciones dos a dos Dwass-Steel-Critchlow-Fligner

DIMENSIONES	MUESTRA		W	p	r
Autoconcepto	Estudiantes	Colaboradores	-1.26	0.372	0.087
Autorregulación	Estudiantes	Colaboradores	-6.28	<.001	0.421
Trabajo Colaborativo	Estudiantes	Colaboradores	-5.29	<.001	0.376

Fuente: Elaboracion propia

Los resultados confirman que las diferencias en autorregulación emocional y trabajo colaborativo son estadísticamente significativas y con tamaños del efecto relevantes. Es decir, los estudiantes tienen una ventaja considerable en estas dos dimensiones en comparación con los colaboradores.

En el autoconcepto ha demostrado que es un factor homogéneo en la comunidad universitaria. La ausencia de diferencias significativas en autoconcepto sugiere que tanto estudiantes como colaboradores tienen una percepción similar de sus capacidades personales y profesionales. Este resultado es positivo, ya que un autoconcepto estable es clave para la motivación y el éxito académico (Weissberg et al., 2021). Sin embargo, a pesar de que las diferencias no son estadísticamente significativas, es necesario continuar promoviendo estrategias que refuercen el desarrollo personal y la autoestima en ambos grupos.

En cuanto a la autorregulación, los estudiantes mostraron una mayor capacidad para gestionar sus emociones y comportamientos comparado con los colaboradores. Los estudiantes presentaron niveles significativamente más altos de autorregulación emocional, con un tamaño del efecto grande ($r = 0.421$). Este hallazgo puede estar relacionado con la exposición a programas educativos que fomentan la resiliencia y el manejo emocional en entornos académicos desafiantes (OECD, 2022).

En contraste, los colaboradores universitarios enfrentan mayores dificultades en la regulación emocional, posiblemente debido a factores como la carga laboral, el estrés administrativo y la ausencia de formación específica en manejo emocional. Por ello, se recomienda la implementación de programas de educación emocional dirigidos a los colaboradores, con el fin de mejorar sus estrategias de afrontamiento y su calidad de vida (UNESCO, 2023).

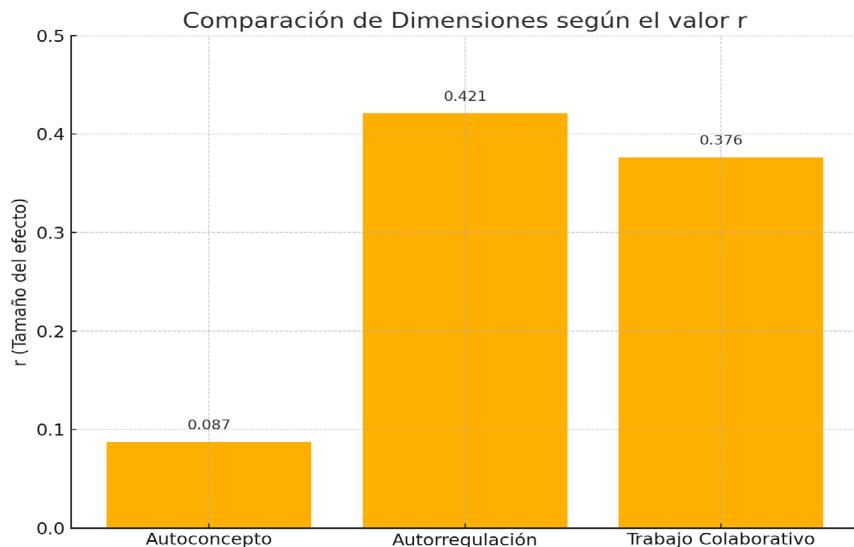
Trabajo colaborativo, ha demostrado que ha sido un reto para los colaboradores universitarios. Los resultados muestran que los estudiantes destacan en trabajo colaborativo, con un tamaño del efecto moderado-alto ($r = 0.376$). Esto puede estar relacionado con el uso de metodologías de aprendizaje cooperativo y enseñanza basada en proyectos, que fomentan la interacción y el trabajo en equipo (Góngora y Lille, 2023).

En cambio, los colaboradores universitarios presentan menores niveles de trabajo colaborativo, lo que podría deberse a dinámicas laborales más individualistas o jerárquicas. Estudios previos han indicado que la falta de espacios para la colaboración entre docentes y administrativos puede generar barreras en la comunicación y en la construcción de un ambiente de trabajo más integrador (Anchundia y Vega, 2024).

Frente a las dimensiones de las habilidades socio emociones la figura generada a partir de la Tabla 6, representa los valores del tamaño del efecto (r) de las comparaciones entre estudiantes y colaboradores en tres dimensiones:

Autoconcepto: $r = 0.087$ (efecto muy pequeño), Autorregulación: $r = 0.421$ (efecto moderado) y Trabajo Colaborativo: $r = 0.376$ (efecto moderado). Se observa un efecto leve en la dimensión de Autoconcepto y efectos moderados en Autorregulación y Trabajo Colaborativo.

Fig. 1. Tamaño del efecto (r) para las comparaciones entre estudiantes y colaboradores



Fuente: Resultados de la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner.

Para abordar esta situación, se recomienda fomentar la creación de estrategias de integración y formación en trabajo en equipo, promoviendo una cultura organizacional basada en la cooperación y la sinergia entre los diferentes actores de la comunidad universitaria.

Estos resultados sugieren que la pandemia ha afectado de manera diferenciada las competencias socioemocionales entre estudiantes y colaboradores, posiblemente debido a las diferentes experiencias y estructuras de apoyo disponibles para cada grupo durante el periodo de confinamiento (UNESCO, 2023). En este sentido, es fundamental que la universidad considere intervenciones que fomenten la autorregulación y el trabajo colaborativo, especialmente en los colaboradores, con el fin de equilibrar el desarrollo de estas competencias en toda la comunidad universitaria. La implementación de programas de aprendizaje socioemocional podría no solo mejorar el bienestar individual y colectivo, sino también favorecer un entorno de aprendizaje y trabajo más armonioso y resiliente frente a futuras adversidades (Lopez-Cassá y Lopez-Cassá, 2022).

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido evidenciar la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto de la educación superior, específicamente en la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. A través del análisis comparativo entre estudiantes y colaboradores, se han identificado diferencias significativas en las dimensiones de autoconcepto, autorregulación emocional y trabajo colaborativo, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y formativas orientadas a fortalecer estas competencias en ambos grupos.

Los hallazgos reflejan que la autorregulación emocional y el trabajo colaborativo requieren especial atención dentro del entorno universitario, dado su impacto en la adaptación académica, el bienestar psicológico y la calidad de la interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa. En un contexto postpandemia, donde la incertidumbre y los cambios en las dinámicas de enseñanza han generado desafíos adicionales, se hace evidente la necesidad de promover el aprendizaje socioemocional como un pilar fundamental en la formación universitaria.

Desde una perspectiva transversal, los resultados obtenidos pueden extrapolarse a otros entornos educativos con características similares, lo que permite considerar la implementación de programas de desarrollo socioemocional en diferentes universidades. La formación en estas habilidades no solo tiene un impacto positivo en la vida estudiantil y laboral, sino que también contribuye al fortalecimiento de la convivencia institucional y al desarrollo de competencias clave para la inserción en el mundo profesional.

El avance que representa esta investigación radica en su contribución al conocimiento sobre el estado actual de las habilidades socioemocionales en la educación superior, ofreciendo una base empírica para el diseño de intervenciones orientadas a su fortalecimiento. En términos de interés aplicado, los resultados pueden servir de referencia para la formulación de políticas institucionales que favorezcan la integración del aprendizaje socioemocional en el currículo académico y en la formación del personal docente y administrativo.

A futuro, se sugiere la realización de estudios que profundicen en la relación entre las habilidades socioemocionales y otros factores determinantes en la vida universitaria, como el rendimiento académico, la salud mental y la empleabilidad de los egresados. Asimismo, sería pertinente explorar el impacto de intervenciones específicas en el fortalecimiento de estas competencias y su efecto a largo plazo en la comunidad universitaria. De este modo, se podrá avanzar en la consolidación de modelos educativos más integrales, en los que el desarrollo humano y la formación profesional sean dimensiones complementarias y esenciales para el éxito académico y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anchundia Macías, G. y Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 45-60. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., Óscar Mauricio Lesmes, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación:una revisión documental *Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9695068>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Impacto del COVID-19 en el desarrollo de habilidades socioemocionales*. BID.
- Barrios Osuna, I., Anido Escobar, V., y Morera Pérez, M. (2016). Declaración de Helsinki: cambios y exégesis. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662016000100014&lng=es&tlang=es
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. LEA.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *What is SEL?* CASEL. <https://casel.org/>
- Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 631-638.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Góngora, E. y Lille, M. (2023). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica*, 13(26), 1-15. <https://doi.org/10.56342/recip.vol13.n26.2023.16>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Domitrovich, C., & Durlak, J. A. (2021). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children* 27(1):13-32. DOI:10.1353/foc.2017.0001
- Hernández-Palaceto, C., González-Suárez, E., y Hernández Martínez, C. E. (2022). El impacto emocional durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Pedagogía. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(10), 112-122. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/196/113>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child y Adolescent Health*, 4(6), 421. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30109-7
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., y Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128.
- Manrique-Jaramillo, Y. V. y Díaz-Pereira, V. H. (2022). Habilidades sociales y autorregulación emocional en los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Nuestra Señora del Rosario. *Revista Amazónica de Ciencias Sociales*, 1(2), e207. <https://doi.org/10.55873/racs.v1i2.207>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *The future of education: Social-emotional learning and its impact on student well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5c9291de-en>
- UNICEF. (2021). *El rol de las habilidades socioemocionales en la recuperación postpandemia. Informe sobre Infancia y COVID-19*. <https://www.unicef.org/>
- UNESCO. (2023). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>