

IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BLANDAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

IMPACT OF ACTIVE METHODOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS AT THE STATE UNIVERSITY OF MILAGRO

Paola Fernanda Castillo Castillo ^{1*}

¹ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6691-6144>. Correo: pcastilloc6@unemi.edu.ec

Selene Alexandra Lopez Orozco ²

² Universidad Estatal de Milagro. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7032-4172>. Correo: selenetam@hotmail.com

Cristhian Javier Caicedo Valderrama ³

³ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6049-2995>. Correo: chriscaicedo1998@live.com

*** Autor para correspondencia:** pcastilloc6@unemi.edu.ec

Resumen

El estudio presente tuvo como objetivo general el análisis sobre cómo inciden las metodologías activas en el desarrollo de las competencias blandas de estudiantes universitarios. Se consideró el diseño de investigación de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, transversal y correlacional. Fueron usados dos instrumentos de investigación para medir las variables de estudio aplicados a 119 estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad Estatal de Milagro, ambos con consistencia interna reportada. Los resultados muestran que la percepción de uso de metodologías activas se ubicó mayoritariamente en un nivel medio, mientras que el desarrollo de competencias blandas se concentró entre los niveles medio y alto. En cuanto a la relación entre ambas variables, esta fue alta y positiva y, de acuerdo con las dimensiones, las asociaciones más fuertes se dieron entre la metodología activa de interacción y las competencias intrapersonales, así como entre la evaluación y el componente interpersonal. Se concluye que las metodologías activas suelen tener incidencia en la capacidad de los estudiantes universitarios para enfrentar retos reales de coordinación, comunicación y



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

toma de decisiones, aunque su efecto depende de cómo tienen lugar dentro del aula, ya que los métodos educativos activos no siempre conllevan al dominio de dichas áreas.

Palabras clave: metodologías activas; competencias blandas; estudiantes universitarios; aprendizaje cooperativo

Abstract

The general objective of this study was to analyze how active learning methodologies influence the development of soft skills in university students. A quantitative, descriptive, cross-sectional, and correlational research design was employed. Two research instruments were used to measure the study variables, administered to 119 Industrial Engineering students at the State University of Milagro. Both instruments demonstrated reported internal consistency. The results show that the perceived use of active learning methodologies was mostly at a medium level, while the development of soft skills was concentrated between medium and high levels. The relationship between these two variables was strong and positive, and, according to the dimensions, the strongest associations were found between active interaction methodologies and intrapersonal skills, as well as between assessment and the interpersonal component. It is concluded that active methodologies tend to have an impact on the ability of university students to face real challenges of coordination, communication and decision-making, although their effect depends on how they take place within the classroom, since active educational methods do not always lead to mastery of these areas.

Keywords: active methodologies; soft skills; university students; cooperative learning

Fecha de recibido: 04/12/2025

Fecha de aceptado: 17/02/2026

Fecha de publicado: 20/02/2026

Introducción

En el pasado, el éxito de un estudiante se basaba en la cantidad de información que podía memorizar, y la enseñanza tradicional basada en conferencias ha sido el principal método de instrucción durante siglos (Villalobos, 2022). Aunque los métodos de instrucción pudieron haber parecido eficaces en su época, Mora et al. (2024) plantean que dichas prácticas educativas no son necesariamente la mejor manera de lograr que los estudiantes aprendan todo lo que necesitan a día de hoy.

En este sentido, Anchundia et al. (2023) expresan que, en la era de la información actual, el conocimiento conceptual cobra mayor importancia, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se han visto impulsados por los cambios de la educación globalizada. Mientras, se afirma que la comprensión de los conceptos es la base del éxito de los estudiantes, tanto en el aula como en el mundo real (Paño et al., 2019).



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

La educación universitaria también ha experimentado cambios en las formas de enseñar y aprender, teniendo así una reconceptualización del proceso de aprendizaje con el que se busca el mejoramiento del mismo (Defaz, 2020). Por lo tanto, las tecnologías educativas deben conformar un universo de significados y caminos al respecto (Mora et al., 2024), siendo las metodologías activas una de las que puede contribuir a que todo esto se logre de la manera en que se desea (Peralta y Guamán, 2020).

Las metodologías de enseñanza activas permiten aprender a aprender, asegurar el aprendizaje práctico y establecer relaciones democráticas dentro de las instituciones docentes, considerando a los estudiantes como el principal sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Paño et al., 2019). Con tales metodologías, el estudiantado logra desarrollar un aprendizaje que lo sensibiliza hacia la búsqueda del conocimiento y, al mismo tiempo, desempeña un papel importante en sus vidas (Flórez, 2024).

Para Anchundia et al. (2023), las metodologías activas hacen referencia a cualquier método de instrucción que involucre a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, con lo cual se requiere que estos realicen actividades de aprendizaje significativas y reflexionen sobre lo que están haciendo. De acuerdo con las contribuciones de Freire (citado en Martínez et al., 2022), las metodologías activas son importantes porque es necesario contar con una praxis donde una persona o educador reflexiona sobre una experiencia, la analiza a la luz de la teoría existente y relativa, y emprende acciones subsiguientes.

La aplicación de metodologías activas tiene que ver con un involucramiento del estudiantado en actividades de aprendizaje cooperativo, enseñanza entre pares, proyectos y diálogos en el aula que requieren múltiples niveles de pensamiento (Rivadeneira et al., 2024). De esta forma, los estudiantes se convierten en ciudadanos del entorno de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de los demás y de las instalaciones a las que acceden a diario (Guamán y Espinoza, 2022).

Son varias las características que definen a las metodologías activas, siendo las principales: (1) la responsabilidad e involucramiento del estudiante por el aprendizaje, para lo que se toma en cuenta todo el proceso, que va desde la asimilación de conocimientos como tal hasta la evaluación del aprendizaje (Castañeda et al., 2020); (2) colaboración entre estudiantes y el profesorado, aceptando la importancia de la interacción entre todos y la tutoría por parte del profesorado (Atxurra et al., 2015); (3) participación en el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta aspectos de interdependencia positiva, así como la aceptación de la heterogeneidad de los grupos de clase (Guamán y Espinoza, 2022); (4) pensamiento crítico y reflexivo grupal (Defaz, 2020); y (5) desarrollo de habilidades de aprendizaje, incluyendo las habilidades sociales (Flórez, 2024).

Respecto a las características de las metodologías activas, algunos autores ofrecen explicaciones adicionales; por ejemplo, Anchundia et al. (2023) argumentan que dicho sistema educativo implica construir y probar el modelo mental de lo que se está aprendiendo. Además, Bell et al. (2024) definen a la metodología activa como una búsqueda de significado personal y académico, lo cual tiene que ver con comprender de manera profunda los conceptos clave y ser capaz de aplicarlos en diferentes contextos, siendo lo anterior mucho más que el mero hecho de asimilar información.

Zúñiga (2025) afirma que lo más importante de las metodologías activas es el proceso de aprendizaje, y no el contenido, porque si la transmisión de información del profesor al alumno es lo único que importa, entonces el alumno podría estar perdiendo el desarrollo de habilidades vitales necesarias para la indagación académica.



Por el contrario, si el aprendizaje se trata simplemente de someterse a un proceso, entonces lo que los estudiantes pueden tener al final es un conjunto de buenas experiencias y habilidades transferibles y atributos de graduación sin un conocimiento real del contenido (Anchundia et al., 2023; Zúñiga, 2025).

En definitiva, una de las cuestiones que predomina en la conceptualización de metodologías activas es que - sobre todo en la educación superior- se aboga por la descentralización del papel desempeñado por el profesorado, al mismo tiempo que se considera necesaria la influencia del poder en el aula (Guamán y Espinoza, 2022; Paño et al., 2019). De hecho, los enfoques de aprendizaje y enseñanza centrados en el alumno, como las metodologías activas, solo pueden operar superficialmente si no se abordan los problemas más amplios de poder que se tienen en la sociedad (Rivadeneira et al., 2024). La aplicación de este modelo de enseñanza-aprendizaje en conjunto con las actividades que se tienen en el aula pueden ser una parte agradable de dicho proceso para el estudiantado, llegando así a convertirse en un desafío para su pensamiento, a la par que se intenta involucrarlo a un nivel más profundo, lo que también es considerado como uno de los principales propósitos de la educación universitaria (Anchundia et al., 2023; Castañeda et al., 2020; Zúñiga, 2025).

En los ámbitos educativo y laboral, se han multiplicado los esfuerzos para desarrollar listas de habilidades, conocimientos y competencias necesarias que se deben tener para lograr el éxito de las personas (Lozano et al., 2022). Debido a esto, es importante realizar una identificación de las habilidades y capacidades generalizables necesarias para preparar mejor a las personas para el éxito en una economía cambiante y globalizada (Fuentes et al., 2021).

De tal modo, Aranguren (2022) llama la atención sobre la creciente creencia de que las nociones tradicionales de "habilidades básicas", como la lectoescritura y la aritmética, no son suficientes. Entonces, se requieren diversas habilidades intra e interpersonales (o competencias socioemocionales), como la comunicación, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios, la flexibilidad, entre otras (Garavito et al., 2024).

A las anteriores habilidades se les denominan "habilidades blandas" para distinguirlas de las habilidades técnicas o "habilidades duras" (Fuentes et al., 2021), las cuales son caracterizadas como aquellas competencias que pueden aprenderse o desarrollarse mediante una formación adecuada, y que también pueden combinarse para lograr resultados complejos (Aranguren, 2022).

Existen varias perspectivas o modelos teóricos principales que tratan sobre las competencias blandas, teniéndose, en primer lugar, al modelo conductista, a través del cual se menciona que las habilidades se consideran un conjunto coherente de comportamientos observables que permiten llevar a cabo adecuadamente una actividad concreta (Roncal, 2025). Desde esta perspectiva, se considera que el rendimiento (académico en el ámbito escolar) es competente cuando se ajusta al nivel de conocimiento que se quiere que un estudiante obtenga con base en una lista de tareas claramente especificadas y que son descritas como acciones muy concretas y significativas (Cruz y Cassungo, 2024).

También, de acuerdo a Pizarro (2021), se ha conceptualizado el modelo de cualidades y atributos personales, donde la habilidad blanda se considera una combinación de atributos (rasgos) que conllevan al éxito personal, y generalmente se definen de manera más amplia y genérica, de tal manera que se pueden aplicar en diferentes contextos. Ejemplos de dichos atributos pueden ser factores intrapersonales, interpersonales, así como el comportamiento que se tiene ya sea en las aulas o en un determinado puesto de trabajo (Pizarro, 2021).



Por último, se tiene al modelo holístico o integrado, con el que se expresa que las habilidades blandas son las competencias para integrar tareas realizadas (comportamientos) y los atributos de la persona, y simultáneamente tiene en cuenta el entorno (Tobar, 2022). Aquí también se considera que las habilidades blandas son el resultado de la interacción dinámica entre conocimientos, capacidades, actitudes y aptitudes, así como rasgos de personalidad (Araya y Garita, 2020).

Según Lozano et al. (2022), la perspectiva del desarrollo de habilidades blandas establece que las mismas pueden ser agrupadas en varias categorías, que son conocerse a uno mismo y a los demás (un ejemplo de esto es la capacidad de reconocer y etiquetar los propios sentimientos), y tomar decisiones responsables (para lo cual será necesario, por ejemplo, una adecuada regulación emocional). También se tienen otras distinciones, tales como cuidar a los demás (donde la empatía es un factor clave) y saber comportarse (un grupo que incluye la comunicación verbal y no verbal, la gestión de las relaciones interpersonales y la negociación) (Santillán et al., 2022).

Con todo ello, queda claro que el desarrollo adecuado de las habilidades blandas es importante para mejorar ciertos aspectos del ámbito académico, además de la realización personal y la participación social (Araya y Garita, 2020). Sin embargo, parece que no existe un único enfoque óptimo, sino que el más congruente depende del contexto en el que se imparte la enseñanza, por ejemplo, el grupo objetivo (en la educación superior), los objetivos específicos del programa y la disciplina (Garavito et al., 2024; Santillán et al., 2022).

Así, la relación entre las metodologías activas y las competencias blandas se entiende como un vínculo que tiene lugar a partir de la experiencia cotidiana educativa del aula universitaria (Zambrano et al., 2025). A decir de Lara et al. (2025), el aprendizaje organizado mediante las metodologías activas en torno a la realización de tareas con sentido, el diálogo, el trabajo cooperativo y la reflexión sobre lo realizado transforma el papel del estudiante, quien, en lugar de limitarse a recibir información, asume decisiones, se coordina con otros, sostiene acuerdos y responde ante desafíos reales, desarrollando así sus competencias blandas.

Con todo ello, se entiende que las metodologías activas están relacionadas al desarrollo de habilidades blandas por el tipo de demandas que estas son capaces de establecer en el proceso formativo (Monar et al., 2025; Zurita et al., 2025). Específicamente, Vargas et al. (2025) afirman que el estudiante que asume un rol más activo en su aprendizaje se ve expuesto a situaciones que exigen negociar ideas, adaptarse a distintos puntos de vista y asumir compromisos individuales y grupales. De tal manera, son consolidadas las competencias blandas relevantes para el ámbito universitario y profesional, al mismo tiempo que el estudiante desarrolla su capacidad para afrontar los desafíos académicos cada vez más complejos con mayor autonomía y sentido crítico (Gonzales et al., 2025; Ontiveros et al., 2024).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se determinó por medio de un estudio preliminar para la carrera de Ingeniería Industrial de Universidad Estatal de Milagro la existencia de varias dificultades asociadas a la participación estudiantil, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias personales relevantes para la formación profesional. Dichas situaciones evidencian la manifestación de ciertas preocupaciones respecto a la dinámica del proceso formativo que necesitan ser comprendidas con mayor profundidad. Frente a ello, resulta pertinente analizar la relación entre las metodologías activas y el desarrollo de competencias blandas, con el fin de identificar ciertos elementos que ayuden a interpretar cuáles pudieran ser algunas de las variables que dan lugar a tales circunstancias.



Así, se define como pregunta de investigación: *¿cuál es el impacto de las metodologías activas en el desarrollo de competencias blandas de estudiantes universitarios?* La respuesta a dicha pregunta da como resultado el desarrollo del presente estudio, cuyo objetivo general consiste en analizar cómo inciden las metodologías activas en el desarrollo de las competencias blandas de estudiantes universitarios.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló con base a un enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo, transversal, correlacional y orientado al análisis de las variables de estudio para un momento específico del proceso formativo de estudiantes universitarios (Hernández-Sampieri et al., 2018). Como método general se tuvo en cuenta el hipotético-deductivo, a partir del cual fueron determinados los supuestos en cuanto a las asociaciones entre el nivel de aplicación percibido de las metodologías activas y el desarrollo de las competencias blandas de quienes participaran en el estudio; con todo ello, se realizó una contrastación de tales supuestos mediante el análisis estadístico de los datos obtenidos (Barbosa et al., 2020).

Precisamente, los participantes de la investigación fueron estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Estatal de Milagro, quienes cursan los tres primeros semestres de esta especialidad. La población de estudio fue de 170 estudiantes y, para definir la muestra, se aplicó un cálculo con un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 5 %, obteniéndose un tamaño muestral de 119 estudiantes, el cual es considerado suficiente para el análisis estadístico del estudio (Barbosa et al., 2020).

Se aplicó una técnica de muestreo aleatorio combinada con un método de estratificación de la muestra para que los semestres fueran representados de manera equitativa (Barbosa et al., 2020). De esta forma, se tuvo la distribución presentada en la Tabla 1:

Tabla 1. Estratificación de la muestra de estudio.

Semestre	No. de estudiantes	Proporción (%)	Muestra
Primero	69	40.6%	48
Segundo	54	31.8%	38
Tercero	47	27.6%	33
Total	170	100%	119

En cuanto a la distribución por género, la muestra estuvo conformada por un 56.3% de participantes de género masculino (67 estudiantes) y un 43.7% de muchachas (52 estudiantes), por lo que se observa una participación relativamente equilibrada entre ambos grupos. Respecto a la edad, los estudiantes se ubicaron en un rango entre 18 y 25 años, con una media aproximada de 20.9 años.

Al alumnado participante se le aplicaron dos instrumentos de investigación, teniendo, en primer lugar, para la medición del nivel de aplicación percibido de las metodologías activas a la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS), diseñada por Atxurra et al. (2015). Este instrumento consta de 44 ítems agrupados en siete dimensiones, que son evaluación, heterogeneidad, habilidades sociales, interacción, interdependencia positiva, reflexión grupal y tutoría. Las respuestas a dichos ítems se registran a través de una escala Likert de 4 puntos, de 1 “totalmente en desacuerdo” a 4 “totalmente de acuerdo”. Asimismo, se



tiene una consistencia interna alta de acuerdo con el valor de alfa de Cronbach para el total de la escala ($\alpha=0.95$), así como para sus dimensiones, encontrándose el mismo entre 0.86 y 0.96 (Atxurra et al., 2015).

Por otro lado, se aplicó el instrumento 360° para determinar el desarrollo de habilidades blandas de estudiantes universitarios elaborado por Orellana et al. (2014), el cual organiza las habilidades en tres áreas, que son las competencias intrapersonales, interpersonales y competencias para el trabajo en el aula. El cuestionario está integrado por 19 ítems en formato de aseveraciones, con respuestas en una escala Likert de 4 puntos, de 1 “En desacuerdo” a 4 “Muy de acuerdo”. En cuanto a su consistencia interna, se señala que la encuesta tiene un alfa de Cronbach global de $\alpha=0.75$, mientras que sus dimensiones tienen valores entre 0.69 y 0.80, lo cual se considera como adecuado (Orellana et al., 2014).

En último lugar, se debe señalar que la participación del estudiantado fue voluntaria y se contó con su consentimiento informado, para lo cual fue explicado el propósito del estudio y el uso académico de la información. También se garantizó la confidencialidad mediante el registro anónimo de respuestas, la codificación de los datos y el acceso restringido a la base de información, evitando cualquier identificación personal. Al mismo tiempo, los datos se depuraron y organizaron para su análisis estadístico, aplicando los procedimientos previstos para describir las variables y examinar su relación.

Resultados y discusión

Los resultados se inician con la clasificación de la percepción que tienen los estudiantes universitarios respecto al uso de las metodologías activas (Tabla 2), teniéndose que la mayor parte de estos considera que dichas metodologías se emplean con un nivel medio, para el 76.5%, mientras que, de forma prácticamente similar, un 12.6% las ubica en un nivel bajo y un 10.9% en un nivel alto.

Tabla 2. Clasificación de la percepción de uso de las metodologías activas.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	15	12.6
Medio	91	76.5
Alto	13	10.9
Total	119	100

La presentación de los estadísticos descriptivos para la variable general de metodologías activas y sus dimensiones (Tabla 3) da cuenta que, respecto a las medidas de tendencia central, dicha variable presenta una media de 133.71 y una mediana de 136, por lo que la cercanía entre ambos estadísticos pone de manifiesto que los resultados son relativamente estables, sin una separación marcada entre el promedio y el punto central de la distribución. La moda se sitúa más alta que estos valores, de modo que la puntuación más frecuente se concentró en un nivel superior.

En cuanto a la dispersión, la variable de metodologías activas tuvo una desviación estándar de 24.48, por lo que se ve cierta variabilidad moderada respecto a las puntuaciones. La asimetría es levemente negativa (-0.28), por lo que hay una ligera concentración hacia valores más altos, sin que esto sea pronunciado. La curtosis también es negativa (-0.43), siendo esto asociado a una distribución menos “picuda” y más extendida que la normal, con menor concentración en el centro.



Por otra parte, las dimensiones muestran que sus valores de medianas suelen ubicarse apenas por encima de las medias, y las modas aparecen en tramos altos, haciéndose así evidente que, dentro de cada dimensión, la puntuación más repetida se concentró hacia valores elevados, sin cambios bruscos entre el promedio y el punto central. Las desviaciones estándar se encuentran en el rango que va de 3.45 a 6.66 (moderadas), mientras que la asimetría es negativa leve (entre -0.51 y -0.09) con curtosis negativa, lo que coincide con distribuciones con tendencia a la normal y sin concentraciones extremas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable “metodologías activas” y sus dimensiones.

	EV	HETG	HABSOC	INT	INTERDPOS	REFGRUP	TUT	METACT
Media	17.92	12.34	21.37	11.95	27.63	21.16	21.34	133.71
Mediana	18.00	13.00	22.00	13.00	28.00	21.00	21.00	136.00
Moda	24	16	28	16	36	28	28	176
Desviación estándar	4.26	3.45	5.33	3.68	6.66	5.18	5.19	24.48
Asimetría	-0.13	-0.51	-0.25	-0.43	-0.29	-0.15	-0.09	-0.28
Curtosis	-1.03	-1.01	-1.10	-1.16	-1.09	-1.23	-1.27	-0.43

Nota. EV: Evaluación. HETG: Heterogeneidad. HABSOC: Habilidades sociales. INT: Interacción. INTERDPOS: Interdependencia positiva. REFGRUP: Reflexión grupal. TUT: Tutoría. METACT: Metodologías activas.

La clasificación del desarrollo de las competencias blandas de los estudiantes universitarios (Tabla 4) expone que el mayor porcentaje de estos tiene un nivel medio (41.2%), seguido del nivel alto y bajo, para el 31.1% y el 27.7%, respectivamente.

Tabla 4. Clasificación de desarrollo de las competencias blandas.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	33	27.7
Medio	49	41.2
Alto	37	31.1
Total	119	100

Los estadísticos descriptivos para la variable general de competencias blandas (Tabla 5) exponen que, en relación con las medidas de tendencia central, su media es de 51.86 y la mediana de 52, por lo que la cercanía entre ambos estadísticos pone de manifiesto un comportamiento de los datos bastante estable. La moda para este caso tuvo un valor de 53, de modo que la puntuación más frecuente se concentró ligeramente por encima de la media y la mediana.

En cuanto a la dispersión, la variable de competencias blandas tuvo una desviación estándar de 4.35, por lo que la variabilidad observada en las puntuaciones no es elevada. La asimetría es levemente negativa (-0.14), por lo que existe una ligera tendencia hacia valores más altos, sin que esto sea pronunciado. La curtosis también es negativa (-0.64), lo que se asocia con una distribución algo más extendida que la normal, con menor concentración en el centro.

Por otra parte, las dimensiones muestran medias y medianas cercanas, con modas situadas en tramos de puntuación que tienden más al centro de los mismos o están algo más elevados; las desviaciones estándar



(entre 2.21 y 3.36) no son consideradas tampoco como demasiado variables. En conjunto, la asimetría de las dimensiones de competencias blandas se mantiene baja (entre -0.23 y 0.05), y la curtosis tiende a valores cercanos a cero o negativos, por lo que no se observan concentraciones de puntuaciones que estén situadas en los extremos de la distribución de datos.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable “competencias blandas” y sus dimensiones.

	COMPINTRAP	COMPINTERP	COMPAULA	COMPBLANDAS
Media	8.62	18.66	24.57	51.86
Mediana	8.00	19.00	25.00	52.00
Moda	8	21	26	53
Desviación estándar	2.21	3.15	3.36	4.35
Asimetría	-0.05	-0.23	0.05	-0.14
Curtosis	-0.94	-0.70	0.04	-0.64

Nota. COMPINTRAP: Competencias intrapersonales. COMPINTERP: Competencias Interpersonales. COMPAULA: Competencias para el aula. COMPBLANDAS: Competencias blandas.

La correlación de Pearson entre la percepción del uso de las metodologías activas y el desarrollo de competencias blandas por parte del estudiantado universitario (Tabla 6) fue alta y positiva ($r=0.766$), siendo dicha asociación considerada como estadísticamente significativa ($p=0.000$). Por lo tanto, se puede afirmar que a mayores niveles percibidos de aplicación de metodologías activas, tienden a observarse puntuaciones más elevadas de desarrollo de competencias blandas.

Tabla 6. Coeficiente de correlación de Pearson (metodologías activas vs competencias blandas).

		Metodologías activas	Competencias blandas
Metodologías activas	Correlación de Pearson	1	0.766**
	Sig. (bilateral)		0.000
Competencias blandas	Correlación de Pearson	0.766**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Por último, se tienen en la Tabla 7 las correlaciones entre las dimensiones de metodologías activas y las dimensiones de competencias blandas, teniendo en cuenta que todas las asociaciones resultaron significativas. Las relaciones más altas tuvieron lugar entre la interacción -como parte de las metodologías activas- y las competencias blandas referentes al componente intrapersonal ($r=0.793$, $p=0.000$), así como entre la evaluación y las competencias interpersonales ($r=0.789$, $p=0.000$). En el extremo opuesto, las correlaciones más bajas aparecieron entre la tutoría y las competencias para el aula ($r=0.486$, $p=0.002$), así como entre la interacción y las competencias para el aula ($r=0.534$, $p=0.010$).

Tabla 7. Rho de Pearson (dimensiones de metodologías activas vs dimensiones de competencias blandas).

		COMPINTRAP	COMPINTERP	COMPAULA
EV	Correlación de Pearson	0.749	0.789	0.759
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000
HETG	Correlación de Pearson	0.704	0.689	0.535



	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.010
HABSOC	Correlación de Pearson	0.707	0.670	0.732
	Sig. (bilateral)	0.000	0.001	0.000
INT	Correlación de Pearson	0.793	0.600	0.534
	Sig. (bilateral)	0.000	0.001	0.010
INTERDPOS	Correlación de Pearson	0.731	0.650	0.593
	Sig. (bilateral)	0.000	0.006	0.001
REFGRUP	Correlación de Pearson	0.774	0.702	0.753
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000
TUT	Correlación de Pearson	0.769	0.624	0.486
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.002

Nota. EV: Evaluación. HETG: Heterogeneidad. HABSOC: Habilidades sociales. INT: Interacción. INTERDPOS: Interdependencia positiva. REFGRUP: Reflexión grupal. TUT: Tutoría. METACT: Metodologías activas. COMPINTERP: Competencias intrapersonales. COMPINTERP: Competencias Interpersonales. COMPAULA: Competencias para el aula. COMPBLANDAS: Competencias blandas.

Los resultados obtenidos en el presente estudio ponen de manifiesto que existe una relación fuerte y positiva entre la percepción del uso de metodologías activas y el desarrollo de competencias blandas demostrado por estudiantes universitarios. Dicho resultado coincide con Anchundia et al. (2023), Paño et al. (2019) y Rivadeneira et al. (2024) respecto a que la implementación de las metodologías activas que tengan que ver con el aprendizaje o los métodos cooperativos, entre otras actividades, pueden derivar en que el estudiantado cuente con la capacidad para hacerle frente a retos reales de coordinación, toma de decisiones y comunicación, todo ello apoyándose en las competencias pertinentes.

Lo anterior se refuerza con el hecho de que la mayoría de los estudiantes que percibe un nivel medio de aplicación de metodologías activas en las aulas tiene a su vez un desarrollo de competencias blandas también de nivel medio. Tales circunstancias, a decir de Guamán y Espinoza (2022) y Zambrano et al. (2025), pueden relacionarse a que la aplicación sostenida de las metodologías activas, combinada con el aseguramiento de condiciones de las aulas adecuadas y con una cultura docente coherente con lo que supone este cambio de paradigma metodológico, conlleva a que el alumnado sea mucho más capaz de fortalecer y consolidar sus competencias blandas a lo largo del proceso educativo.

El análisis de la relación entre las dimensiones evidencia que la interacción como metodología activa está mayormente vinculada al componente intrapersonal, así como la evaluación con el componente interpersonal. Estos hallazgos están de acuerdo con lo planteado por Atxurra et al. (2015), quienes argumentan que tanto la interacción constante como un proceso evaluativo adecuado son elementos que ayudan a que el alumnado se organice mejor y sea capaz de escuchar y llegar a acuerdos con el grupo. En este sentido, se amplía la idea de que el aprendizaje por medio de las metodologías activas no se reduce a la situación en que el estudiante pueda recibir información, sino que también pueda desarrollar las competencias necesarias para afrontar situaciones académicas y profesionales por medio del trabajo con sus pares, comunicándose mejor y tomando decisiones responsables (Bell et al., 2024; Zúñiga, 2025).



Sin embargo, no todas las dimensiones tuvieron la misma intensidad en la relación, ya que, por ejemplo, la dimensión de tutoría en la parte de metodologías activas se relacionó de forma más baja con las competencias blandas orientadas para el aula, y la interacción también bajó con ese componente. Este aspecto se contrapone a lo que era más esperado si es que se asume que la tutoría docente siempre impacta por igual, lo que, según Defaz (2020) y Castañeda et al. (2020), podría deberse a la forma concreta de tutoría vivida por el alumnado, que se encuentra más centrada en resolver tareas que en otros aspectos que tienen que ver con el liderazgo, la organización del trabajo u otros.

En conjunto, con esta investigación es respaldada la idea de que metodologías activas y competencias blandas son elementos que están ambos muy relacionados, pero también hay que considerar que la presencia de prácticas activas no siempre será una garantía de que ciertas habilidades se puedan desarrollar de acuerdo a los niveles deseados. Por eso, tanto Paño et al. (2019) como Rivadeneira et al. (2024) afirman que, aunque un profesor implemente en el aula metodologías activas, eso no garantiza que el estudiante tenga o adquiera un papel realmente protagonista, ya que a veces el docente sigue tomando casi todas las decisiones y el alumnado solo “cumple” tareas. En consecuencia, no basta con que los estudiantes aporten elementos que conlleven a concluir que estos usan metodologías activas de forma seguida, sino que también se necesita observar cómo dichos métodos se aplican en la práctica.

Dentro de las limitaciones que se tienen para el estudio, hay que señalar que se utilizó un diseño transversal, por lo que no sería pertinente establecer una causalidad entre las variables de estudio. Además, la muestra se limitó a la participación de estudiantes de Ingeniería Industrial de una universidad de la ciudad de Milagro, de modo que la generalización de los hechos demostrados, a pesar de que la muestra estadística tiene un valor importante, debe hacerse con cautela.

También es pertinente señalar que las variables se midieron mediante una encuesta para estudiantes, aspecto que puede conllevar a que se produzca un posible sesgo de deseabilidad social o diferencias de interpretación de los ítems. Tampoco se incluyeron variables académicas y docentes que podrían influir, tales como el rendimiento, la carga de tareas o el estilo de enseñanza.

Como líneas futuras de investigación se tiene que sería útil incorporar diseños longitudinales o cuasiexperimentales para observar cambios a lo largo de semestres y comparar cursos con distintos niveles de implementación. También conviene triangular los datos que se obtengan con otros tipos de instrumentos para investigaciones cualitativas, tales como las guías de observación, rúbricas de desempeño, además de incluir entrevistas.

Otra línea de estudio consiste en analizar la posible influencia de variables mediadoras, entre las que podrían encontrarse el clima escolar, la regulación emocional y la participación real del estudiantado en las decisiones académicas, a fin de conocer si la relación entre las variables principales se manifiesta de forma más directa o “recorre” otras vías. La ampliación del estudio hacia otras carreras y/o universidades ayudaría a ver qué resultados se mantienen y cuáles dependen del contexto.

Conclusiones

Los resultados evidencian una relación fuerte y positiva entre la percepción del uso de metodologías activas y el desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios, lo cual coincide con estudios previos.



No obstante, se observa que algunas dimensiones presentan relaciones más bajas, por lo que la sola presencia de prácticas activas no garantiza el desarrollo de todas las habilidades en el mismo nivel. Dado el diseño transversal, el alcance muestral y el uso de encuesta, se recomienda abordar futuras investigaciones con diseños longitudinales o cuasiexperimentales y con instrumentos complementarios para profundizar en la comprensión de estos hallazgos.

Referencias

- Anchundia, N. J., Anchundia, M. A., Chila, B. M., & Angulo, F. M. (2023). Metodologías activas para un aprendizaje significativo. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6930-6942. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Aranguren, G. N. (2022). Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas. *Revista EDUCARE*, 26(2), 403-428. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627>
- Araya, E., & Garita, G. (2020). Habilidades blandas: elementos para una visión holística en la formación de profesionales en informática. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 11-36. <https://doi.org/10.22430/21457778.1614>
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., & Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11917>
- Barbosa, A., Mar, C. E., & Molar, J. F. (2020). *Metodología de la investigación. Métodos y técnicas*. Patria Educación.
- Bell, R. F., Lema, A. N., & Martin, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 97-105. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0230>
- Castañeda, J. G., Pinto, B. E., & Sojos, A. M. (2020). Fomentar el pensamiento crítico a través del aprendizaje colaborativo y cooperativo: estrategias para mejorar la enseñanza. *Revista Científica*, 9(31), 126-143. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.6.126-143>
- Cruz, R., & Cassungo, R. B. (2024). Medición del modelo de formación de estudiantes en el Departamento de Tecnología del ISPB. *Revista Educación en Ingeniería*, 19(38), 1-11. <https://doi.org/10.26507/rei.v19n38.1310>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Roca: Revista Científico-Educaciones*, 16(1), 463-472.
- Flórez, L. T. (2024). Metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos. *Investigación & Praxis En CS Sociales*, 3(1), 97-120.
- Fuentes, G. Y., Moreno, L. M., Rincón, D. C., & Silva, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), 49-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>



- Garavito, Y., Villamiza, A. F., & Castañeda, L. P. (2024). Importancia de las habilidades blandas en el contexto laboral: una revisión de la literatura académica. *Innova research journal*, 9(3), 2-20. <https://doi.org/10.33890/innova.v9.n3.2024.2531>
- Gonzales, A. A., Álava, C. E., Lata, J. C., & Reyes, F. P. (2025). Metodología de enseñanza-aprendizaje basado en competencias blandas para el bachillerato técnico en Electromecánica Automotriz. *Reincisol*, 4(7), 3943–3972. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3943-3972](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3943-3972)
- Guamán, V. J., & Espinoza, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lara, T. A., Yáñez, P. Y., Aguirre, J. L., Espín, L. I., & Pullas, G. J. (2025). Desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios: análisis desde el enfoque pedagógico, psicológico y tecnológico. Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 264-273.
- Lozano, M. A., Lozano, E. N., & Ortega, M. Y. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Conrado*, 18(87), 412-420.
- Martínez, M., Ruíz, N., & Buil, M. (2022). Higher education: the best practices for fostering competences for sustainable development through the use of active learning methodologies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 703-727. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0082>
- Monar, T. L., Rea, E. L., Sanmartin, M. P., & Carrión, M. C. (2025). El rol de las metodologías activas en el desarrollo de competencias del siglo XXI. *Polo del Conocimiento*, 10(21), 3129-3151. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i9.10502>
- Mora, P., Guerrero, J. S., Coya, Y., Vera, A. V., Ruiz, D. J., & Mendoza, M. V. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000.
- Ontiveros, M., Uberetagoyna, G., & Laguna, M. d. (2024). Fortalecimiento de competencias blandas en la era digital. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 11(22), 1-11.
- Orellana, P., Gorrochotegui, A., Lagomarsino, R., & Mies, R. (2014). Desarrollo de un instrumento para monitorear la adquisición de habilidades de trabajo en equipo en estudiantes de carreras de educación. *InvestIgación y Postgrado*, 29(1), 103-128.
- Paño, P., Rébola, R., & Suárez, E. (2019). *Procesos y metodologías participativas: reflexiones y experiencias para la transformación social*. CLACSO-UDELAR.
- Peralta, D. C., & Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Pizarro, M. (2021). ¿Cómo propiciar las habilidades no técnicas en carreras de ingeniería? Enfoques para la investigación. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 12(1), 272-291. <https://doi.org/10.22458/caes.v12i1.3409>





- Rivadeneira, J. L., Lozano, R. N., Orellana, C. E., & Medrano, E. L. (2024). Innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas y evaluación por competencias a nivel curricular. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 9(1), 717-736.
- Roncal, F. (2025). Del conductismo al enfoque complejo: limitaciones educativas en el desarrollo de las habilidades blandas y la neuroplasticidad. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias*, 2(3), 1859-1878. <https://doi.org/10.71112/gshxah94>
- Santillán, D. I., Reinoso, G. G., Morales, V. B., & Minga, F. E. (2022). Habilidades blandas para una educación superior desde la perspectiva holística. *Revista De Ciencias Sociales*, XXXI(Especial 12), 379-394. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.44571>
- Tobar, M. L. (2022). Formación holística para mejorar el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de la unidad educativa Fiscal Vicente Rocafuerte, Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1-20. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1695 p 2889
- Vargas, L. A., Mendoza, A. A., Valencia, A. G., & Valencia, E. G. (2025). Aplicación de metodologías activas orientadas a retos para fortalecer la participación de los estudiantes en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 5(4), 1-18. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(4\)832](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)832)
- Villalobos, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Zambrano, A. C., Castro, V. C., & García, S. (2025). Desarrollo de competencias blandas en estudiantes de bachillerato de ciencias. *Sinergia Académica*, 8(4), 60-78. <https://doi.org/10.51736/sa>
- Zúñiga, J. (2025). Metodologías activas para el desarrollo de pensamiento crítico en la universidad. Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 46(4), 129-140. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p13>
- Zurita, E. A., Japón, R. E., Zambrano, T. P., Zambrano, M. F., & Mejía, O. C. (2025). Efectividad de las metodologías activas en la educación híbrida postpandemia. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 3(2), 49-68. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i2.40>

