



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898473
 RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 1 Artículo no.:8 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2025

TÍTULO: Habilidades socioemocionales en la carrera Ingeniería Mecánica Agrícola: reto para la formación integral.

AUTORES.

1. Dra. Nadia Rosa Chaviano Rodríguez.
2. Máster José Ramón Soca Cabrera.
3. Dr. Alejandro Revilla Chaviano.

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue caracterizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la carrera Ingeniería Mecánica Agrícola para coadyuvar a su formación integral. La investigación es de carácter descriptivo, transversal, con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes que contestaron un cuestionario en línea. Entre los hallazgos se encuentran: apreciable desarrollo de valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el humanismo; idóneo carácter reflexivo para la toma de decisiones; y vinculación de los aprendizajes con problemas de la vida cotidiana. Como áreas de oportunidad se señalan: mejorar la comunicación profesor-alumno, incentivar la capacidad para manejar las emociones, entre otras. Se recomienda incorporar estos aspectos en el programa de acción tutorial.

PALABRAS CLAVES: estudiantes, formación integral, habilidades socioemocionales, ingeniería mecánica agrícola.

TITLE: Socio-emotional skills in the Agricultural Mechanical Engineering career: a challenge for comprehensive training.

AUTHORS:

1. PhD. Nadia Rosa Chaviano Rodríguez.
2. Master. José Ramón Soca Cabrera.
3. PhD. Alejandro Revilla Chaviano.

ABSTRACT: The objective of this research was to characterize the development of socioemotional skills among students majoring in Agricultural Mechanical Engineering to contribute to their comprehensive education. The research was descriptive, cross-sectional, and quantitative. The sample consisted of 28 students who completed an online questionnaire. The findings included: significant development of values such as respect, solidarity, responsibility, and humanism; an appropriate reflective approach to decision-making; and a connection between learning and everyday life problems. Areas of opportunity include improving teacher-student communication and fostering emotional management skills, among others. It is recommended that these aspects be incorporated into the tutoring program.

KEY WORDS: students, comprehensive training, socio-emotional skills, agricultural mechanical engineering.

INTRODUCCIÓN.

La formación de profesionales en la época actual, dominada por el aprendizaje permanente (Stiglitz y Greenwald, 2014), no se circunscribe al desarrollo de competencias para resolver problemas específicos de un área disciplinar, sino que requiere abarcar horizontes más amplios e integradores (Pérez-Escoda et al., 2019). Los programas educativos deben dedicar especial atención a las habilidades blandas, porque ya no son consideradas elementos complementarios del proceso formativo, sino que constituyen aspectos indispensables de este.

Díaz (2014) señala que “el mundo laboral demanda profesionales con nuevas competencias que deben ser adquiridas y trabajadas dentro del contexto” (p.74); de tal manera, en la formación del profesional se debe considerar la comunicación interpersonal, el liderazgo, la empatía, el trabajo en equipo, el pensamiento

crítico y reflexivo, la toma de decisiones, la gestión de las emociones, entre otras (Soca-Cabrera et al., 2020; López y Lozano, 2021).

El desarrollo de estas habilidades en el estudiante adquiere especial connotación en las instituciones de educación superior (IES), porque se encuentran relacionadas con el bienestar personal, la adaptación al contexto laboral y la responsabilidad social (Guerra-Báez, 2019).

El interés por las habilidades socioemocionales ha ido en aumento en los tiempos recientes, lo que ha permitido evaluar el nivel de autoconocimiento de los individuos y su capacidad para autogestionarse (Giardini y Frese, 2006).

Las emociones son parte sustancial de la vida humana, aunque no es común que el individuo reflexione sobre su influencia en el pensamiento y el comportamiento. Están conformadas por tres componentes: el neurofisiológico que es la respuesta involuntaria, el comportamental que coincide con la expresión emocional, y el componente cognitivo que se asocia al sentimiento (Bisquerra, 2003).

En la antigua Grecia se encuentran las bases de los estudios de las emociones. La paideia apelaba a una educación integral cuyo fin era formar a los hombres en la virtud como principio de la verdadera felicidad (Fernández y Buis, 2022). El autoconocimiento ha marcado la existencia del hombre como se anunciaba en la inscripción colocada a la entrada del templo de Apolo, en Delfos: “conócete a ti mismo” (Freixa, 2003).

Concordamos con Garcés y Giraldo (2017), cuando plantean que Aristóteles destacó el componente cognitivo de las emociones y determinó su relación con los factores sociales, culturales y psicológicos; asimismo, significan que en su Retórica, el pathos recoge los argumentos que apelan a las emociones y sentimientos; el ethos se refiere a la credibilidad y el logos a la razón (Garcés y Giraldo, 2017).

La equiparación de la virtud con la felicidad ha sido un tema recurrente en las concepciones filosóficas de diferentes épocas históricas (Casado y Colomo, 2006). En las últimas décadas del siglo pasado, la inteligencia emocional constituyó un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones. Peter

Salovey y John D. Mayer establecieron el término de inteligencia emocional como un constructo en el año 1990 (Salovey y Mayer, 1990), pero fue Daniel Goleman quien lo difundió a partir de la publicación de su libro “La inteligencia emocional” en 1995. Según este autor, la misma se centra en los siguientes aspectos:

- La consciencia de uno mismo; es decir, saber lo que sientes y por qué lo sientes (“conócete a ti mismo”).
- La empatía o la comprensión de cómo se sienten los demás.
- El manejo de las relaciones con los otros, la persuasión y la resolución de conflictos, entre otros.

Para Bisquerra y Pérez (2007), las competencias socioemocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular la forma de los fenómenos emocionales. Se señala que impactan en la formación del estudiantado en tanto juegan un papel significativo en la motivación, en la promoción de actitudes positivas hacia el estudio y en el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez, 2007).

La educación emocional es una “innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (Bisquerra, 2003, p. 8); asimismo, contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar. De tal suerte, la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no han sido atendidas suficientemente mediante la educación formal. Su integración en los diferentes niveles educativos ha sido respaldada por varios autores (Bisquerra, 2003; Berger et al., 2014), quienes la consideran una herramienta valiosa para el éxito escolar.

Según Sánchez et al. (2019), la esencia de la educación emocional reside en la preparación para la vida, la cual debe ser desarrollada de manera experiencial, reflexiva y transferible, a través de un proceso gradual y permanente que facilite el desarrollo de competencias específicas.

Cejudo et al. (2016) señalan que un desarrollo emocional adecuado ayuda a crear ambientes de aprendizaje propicios; de ahí que la educación emocional no sólo sea factible, sino necesaria en la formación de profesionales competentes.

Por otra parte, Brunelli y Fraga (2009) manifiestan que cualquier proceso de educación emocional implica llevar a cabo acciones sistemáticas para obtener resultados deseados; es decir, configurar secuencias de actividades curriculares y extracurriculares, donde los estudiantes estén inmersos para lograr la integralidad de sus procesos formativos.

Por ello, la educación emocional debe erigirse en piedra angular del proceso educativo donde se propicie la convivencia (Delors, 1996), en tanto aprender a convivir constituye uno de los aprendizajes básicos de la época actual, dominada por la violencia y las desigualdades. El profesorado debe favorecer las relaciones basadas en el respeto y la tolerancia de manera que faciliten la comunicación con el alumnado, con los padres de familia y con sus pares.

García (2018) señala que la educación socioemocional se lleva a cabo a través de estrategias de intervención educativa, a partir de metodologías interactivas y vivenciales. No se trata de transmitir conocimientos teóricos sobre la temática, sino de construir experiencias de autoconocimiento para fomentar la inteligencia emocional en el alumnado.

En la revisión bibliográfica realizada se han encontrado pocas investigaciones que aborden la educación socioemocional en el sistema educativo mexicano. Álvarez (2020) expone sus apreciaciones sobre el tema en la educación básica. Señala que desde la implementación del trabajo con las habilidades socioemocionales, el profesorado ha expresado cierta resistencia por tener que abordar estos contenidos sin recibir una capacitación suficiente; asimismo, plantea que el enfoque del programa de habilidades socioemocionales fue instrumental y de autorregulación, sin que mediara una articulación con la ética, el desarrollo de valores y la reflexión axiológica.

Chaviano (2021), por su parte, constató en sus investigaciones en educación media superior (EMS) que los docentes necesitan de estabilidad emocional para propiciar un clima favorable en las aulas. Este nivel educativo asumió el programa “Construye T”, donde con el apoyo de las tutorías individuales se fomenta la prevención de conductas de riesgo, aspecto medular en la formación de los estudiantes; sin embargo, las condiciones conspiraron con el desarrollo del programa, porque el profesorado requiere de una capacitación a través de acciones prácticas donde se tracen estrategias de intervención educativa.

Uno de los principales retos que enfrenta la educación superior es el insuficiente perfil del personal académico porque no se ha formado para trabajar en la docencia. La gestión pedagógica en el aula, las actividades de planeación curricular y el manejo de grupo no son lo suficientemente consistentes para favorecer aprendizajes significativos. Hoy en día, no existe un programa sistemático de formación y actualización profesional para el desarrollo de las competencias docentes en este nivel educativo.

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) se caracteriza por el reconocimiento nacional e internacional en sus más de 160 años de fundada con un carácter inclusivo y plural, porque recibe estudiantes de todos los estados de la nación. En el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 (UACH-UPOM, 2009), se reconoce la integralidad del proceso formativo del estudiantado donde prevalece el carácter humanista, científico, ecológico y de identidad nacional para impactar en las comunidades y en el campo mexicano.

Por su parte, el Modelo Educativo de la universidad señala que la formación integral del profesional debe llevarse a cabo a través de dos ámbitos:

- a) Desarrollo cognitivo, emocional, físico y moral de los educandos y educadores en la planificación curricular, lo cual permite encontrar una relación entre la formación científica, tecnológica y humanística.

b) Desarrollo cognitivo, emocional, físico y moral de los educandos y educadores en la planeación extracurricular, lo cual permitirá el crecimiento de su personalidad y carácter de los estudiantes y otros actores, a través de actividades esenciales en la vida universitaria (UACH-SPPE, 2025, pp. 37-38).

De tal manera, los proyectos educativos de cada carrera deben ser portavoces de estos requerimientos. El Plan de Estudios de la carrera Ingeniería Mecánica Agrícola (IMA) contempla que los estudiantes requieren de la adquisición de competencias personales como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento reflexivo, el trabajo en equipo y la responsabilidad social junto a las competencias de la profesión (UACH-DIMA, 2017).

Estos condicionamientos han llevado a plantear las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la carrera IMA? ¿El personal académico de esta carrera ha tomado en consideración la potenciación de las habilidades socioemocionales para coadyuvar a la formación integral?

El objetivo de la investigación fue caracterizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de la carrera IMA, para coadyuvar a su formación integral.

DESARROLLO.

La presente investigación es de carácter descriptivo, transversal (Hernández et al., 2014) y de enfoque cuantitativo. Este tipo de enfoque establece una distancia entre el sujeto y el objeto de estudio para garantizar la objetividad; asimismo, parte de la formulación de una hipótesis a comprobar, derivada del conocimiento de teorías previas para llegar a conclusiones que están respaldadas por los datos obtenidos. De igual manera, tiene un carácter descriptivo pues permitió describir de manera detallada el objeto de estudio; en este caso, el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de IMA. La información, además, fue recolectada sin intervenir en el entorno; es decir, sin manipulaciones. En este tipo de estudio, los resultados pueden no tener una valoración cualitativa, sólo se utilizan para comprender

la naturaleza del fenómeno. La investigación es de tipo transversal en tanto se apreció el desarrollo de habilidades socioemocionales en una muestra de estudiantes durante un momento determinado.

El estudio se llevó a cabo en el ciclo escolar 2023-2024; la muestra fue de tipo intencional y estuvo conformada por 28 estudiantes de sexto año de IMA donde tres (3) pertenecen al género femenino y 25 al masculino.

En la tabla 1 se presenta el comportamiento de las variables (género, grupo etario, vínculo laboral e ingreso a la UACh) en la muestra.

Tabla #1. Características de la muestra.

Variables	Cantidad	%
Género:		
Masculino	25	89.2
Femenino	3	10.7
Grupo etario:		
Entre 19 y 20 años	12	42.8
Entre 21 y 22 años	12	42.8
Más de 22 años	4	14.2
Con vínculo laboral	8	28.5
Sin vínculo laboral	20	71.4
Ingreso a la UACh:		
Preparatoria	21	75
Propedéutico	7	25

Fuente: Elaboración propia.

Se empleó una escala Likert como herramienta de medición porque este instrumento permite conocer y evaluar las actitudes, opiniones, emociones y percepciones de los individuos respecto a un tema. En el presente estudio, el cuestionario estuvo conformado por 30 ítems relacionados con las habilidades socioemocionales. La aplicación del instrumento permitió disponer de elementos estadísticos que

ayudaron a la toma de decisiones. El procedimiento utilizado fue la invitación a los estudiantes a contestar el cuestionario en línea con la aplicación forms de Microsoft; la participación fue voluntaria y anónima. Para diseñar el cuestionario, se realizó un análisis de la literatura científica del tema (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; De la Cruz et al., 2025), y finalmente, quedó elaborado con la propuesta de los investigadores tomando en consideración el objetivo y el contexto de la investigación y se incorporaron algunas ideas de los autores revisados.

A continuación, se presentan los 30 ítems del cuestionario.

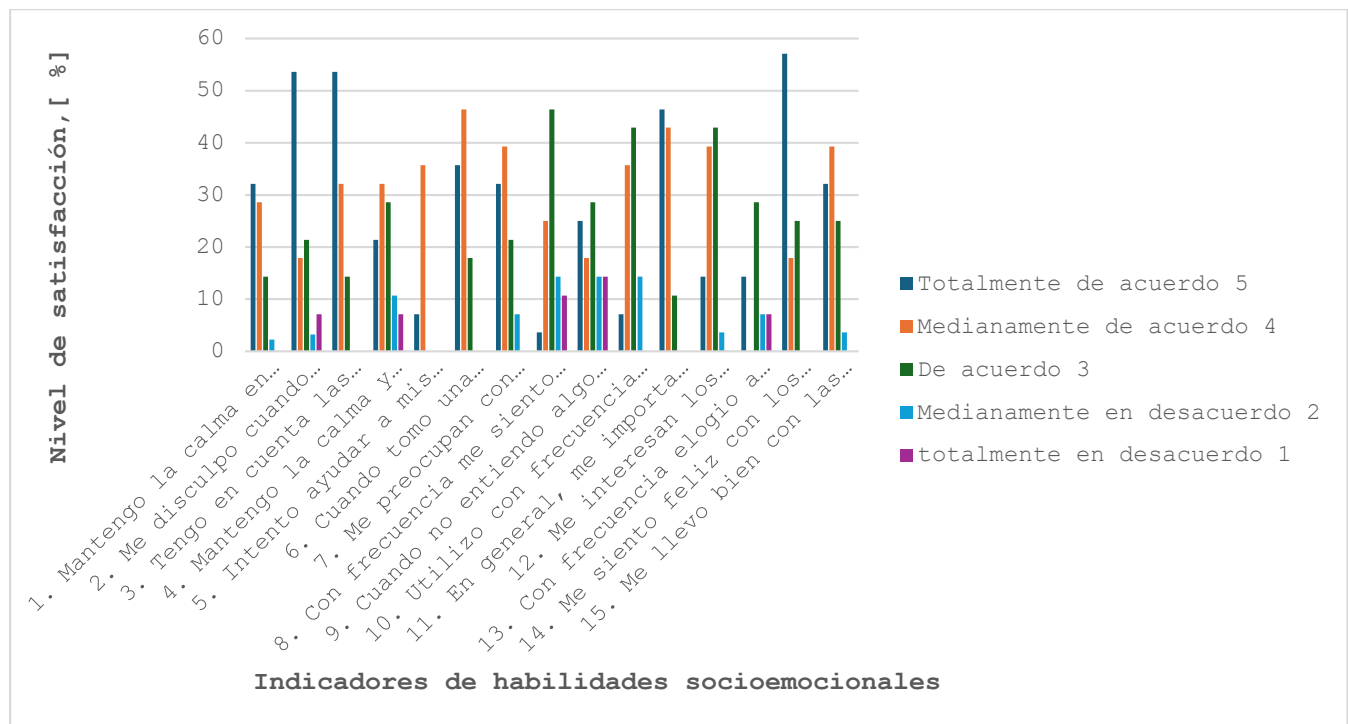
1. Mantengo la calma en situaciones de estrés en la Universidad y en mi vida personal.	16. Me integro en el aula a las diferentes actividades con mis compañeros (as).
2. Me disculpo cuando molesto o daño a un (a) colega sin querer.	17. Expreso con amabilidad lo que pienso y siento.
3. Tengo en cuenta las consecuencias de mis actos cuando tomo decisiones.	18. Participo en actividades en el grupo que involucren el trabajo colaborativo.
4. Mantengo la calma y supero la ansiedad en situaciones que son nuevas o cambiantes.	19. Participo en el intercambio de ideas en el aula para llegar a acuerdos comunes.
5. Intento ayudar a mis compañeros (as) cuando presentan algunas situaciones no agradables.	20. Soy solidario con mis compañeras y compañeros.
6. Cuando tomo una decisión, me aseguro de que haya más resultados positivos que negativos.	21. Ofrezco ayuda cuando una compañera o compañero la necesita.
7. Me preocupan con frecuencia algunas manifestaciones de no cuidado del medio ambiente.	22. Propongo acciones para que la otra persona se sienta mejor cuando identifico que se siente mal.
8. Con frecuencia me siento motivado a participar en clases.	23. Estoy atento a las necesidades de mis compañeras y compañeros y ofrezco soluciones.
9. Cuando no entiendo algo en las clases, le pregunto con amabilidad y respeto a los profesores.	24. Expreso mi enojo sin hacerme daño ni hacer daño a los demás.
10. Utilizo con frecuencia los aprendizajes de las asignaturas en la vida diaria.	25. Soy capaz de comunicar cómo me siento ante diferentes situaciones y pido ayuda.

11. En general, me importa mucho que me vaya bien en la carrera y en la universidad.	26. Soy capaz de comunicar alguna discrepancia sin ser ofensivo con los demás.
12. Me interesan los sentimientos de los demás.	27. Me afecta que mi mejor amigo (a) se cambie de carrera o de grupo.
13. Con frecuencia, elogio a mis compañeras y compañeros.	28. En la universidad, a cada rato algún compañero (a) me hace bromas y me siento incómodo.
14. Me siento feliz con los logros de mis compañeros (as).	29. Cuando un compañero (a) me habla, lo (a) respeto y lo (a) escucho con atención.
15. Me llevo bien con las personas en general, aunque sean diferentes a mí.	30. Soy capaz de tomarme un tiempo.

Resultados y discusión.

En la figura 1 se muestran los resultados del nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de sexto año de IMA (ítems 1 al 15).

Figura 1. Nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de sexto año de IMA (ítems 1-15).



Fuente: Elaboración propia.

Los ítems con los porcentajes más elevados en la respuesta “totalmente de acuerdo”, son los siguientes:

2. Me disculpo cuando molesto a un (a) colega, 3. Tengo en cuenta las consecuencias de mis actos cuando tomo decisiones, 14. Me siento feliz con los logros de mis compañeros (as), 10. Utilizo con frecuencia los aprendizajes en la vida diaria.

En cuanto a la respuesta “medianamente de acuerdo”, los ítems con los porcentajes más elevados son: 5. Intento ayudar a mis compañeras (os), 10. Utilizo los aprendizajes en la vida diaria, 3. Tengo en cuenta las consecuencias de mis actos, 4. Mantengo la calma.

Los ítems con los porcentajes más elevados en la respuesta “totalmente en desacuerdo”, son: 8. Con frecuencia me siento motivado a participar en clases, 9. Cuando no entiendo algo en clase, le pregunto a los profesores, 1. Mantengo la calma ante situaciones de estrés.

En cuanto a la respuesta “medianamente en desacuerdo”, los ítems con los porcentajes más elevados son: 9. Cuando no entiendo algo en clase, le pregunto a los profesores, 8. Con frecuencia me siento motivado a participar en clases, 10. Utilizo los aprendizajes en mi vida diaria.

De manera general, de las respuestas se puede interpretar, que el grupo de IMA se caracteriza por un apreciable desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad. También resulta significativo su carácter reflexivo ante la toma de decisiones donde valoran las consecuencias positivas o negativas de sus actos y cómo pueden incidir en posteriores situaciones. Se consideran interesantes sus respuestas sobre cómo pueden vincular los aprendizajes de diferentes asignaturas a situaciones y problemas de la vida cotidiana. No es posible una educación de calidad que no contemple el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano donde los valores ocupen un significativo lugar (Gervilla, 2000). La educación en valores se erige en un elemento fundamental para promover una convivencia armónica en la formación del estudiante universitario (González, 2000). Al desarrollar valores como el respeto y la solidaridad, se fomenta el bienestar colectivo y se contribuye a la construcción de un mundo más equitativo y sostenible.

El desarrollo del pensamiento reflexivo es un proceso dinámico que requiere de conocimientos previos. Como señala la Ley General de Educación Superior (LGES) del 2021, la educación universitaria debe profundizar en este proceso que está vinculado a la personalidad y al componente familiar como una vía para la toma de decisiones (DOF, 2021). En un momento tan cercano a la vida laboral del profesional se requiere de la empatía, del respeto a las opiniones de los otros, de la convivencia en un entorno de confianza para expresar libremente las ideas; de tal manera, se deben generar espacios para que los estudiantes puedan promover sus experiencias en la toma de decisiones constructivas.

La empatía implica la capacidad de percibir lo que hacen, piensan o sienten otras personas, posibilitando entender las experiencias emocionales de los demás. Concordamos con Berger et al. (2014), cuando manifiestan que los estudiantes presentan un mejor aprendizaje cuando tienen autoconfianza, autoestima, se sienten felices y son valorados por sus pares. Los vínculos sociales proporcionan, además, un sentido de pertenencia e identidad que protege contra los sentimientos de soledad y ansiedad; por tanto, los lazos positivos entre los individuos son imprescindibles para el bienestar general del ser humano.

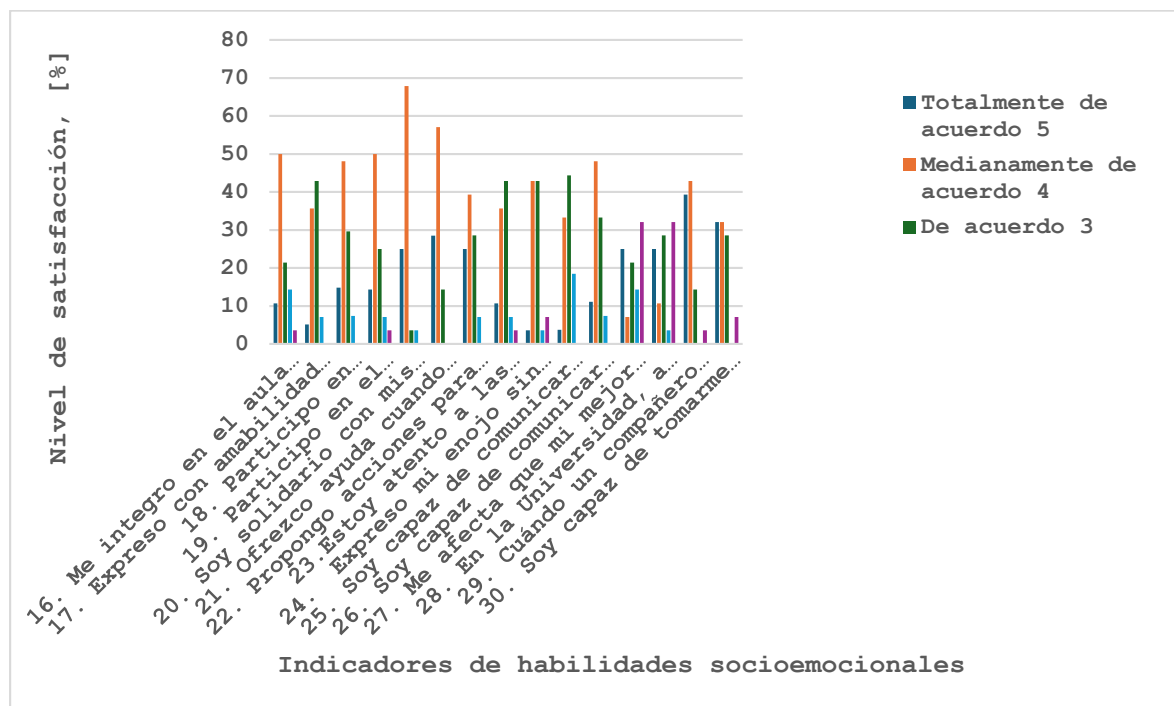
La educación superior tecnológica tiene la misión de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de lograr una mayor vinculación con las necesidades productivas y sociales del país; de esta manera, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados en la carrera IMA deben estar en consonancia con las exigencias de empresas e instituciones abocadas al desarrollo del campo mexicano (UACH-DIMA, 2017).

La relación profesor-alumno es fundamental en el proceso educativo, porque la conducta que los profesores muestren en el aula influye sobre el comportamiento y el rendimiento del alumnado (Carbonero et al., 2009). En las respuestas de los estudiantes de IMA se percibe que las relaciones con los profesores son un poco distantes y de falta de confianza, se presenta poca empatía y cierto distanciamiento a la hora de solicitar aclaración de dudas. Se reconoce este aspecto como un área de oportunidad, porque resulta

necesario replantearse esta relación apelando al diálogo y a una conexión auténtica donde se cree un ambiente de confianza (Monjas, 2007).

En la figura 2 se muestran los resultados del nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de sexto año de IMA (ítems 16 al 30).

Figura 2. Nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de sexto año de IMA (ítems 16-30).



Fuente: Elaboración propia.

Los ítems con los porcentajes más elevados en la respuesta “totalmente de acuerdo”, son: 29. Cuando un compañero me habla, lo respeto, 30. Soy capaz de tomarme un tiempo, 20. Soy solidario con mis compañeros (as), 21. Ofrezco ayuda cuando la necesitan.

Los ítems con los porcentajes más elevados en la respuesta “medianamente de acuerdo”, son: 20. Soy solidario con mis compañeros (as), 21. Ofrezco ayuda cuando un compañero (a) la necesita, 16. Me integro en el aula, 18. Participo en actividades que involucren el trabajo colaborativo.

Los ítems con los porcentajes más elevados en la respuesta “totalmente en desacuerdo”, son: 27. Me afecta que mi mejor amigo se cambie de carrera, 28. Algunos compañeros me hacen bromas y me siento incómodo, 21. Ofrezco ayuda cuando algún compañero (a) la necesita.

Los ítems con los porcentajes más elevados en la respuesta “medianamente en desacuerdo” son: 25. Soy capaz de comunicar cómo me siento, 27. Me afecta que mi mejor amigo se cambie de carrera, 16. Me integro en el aula a las actividades.

A partir de las respuestas de los estudiantes de IMA se puede interpretar que tienen un alto concepto de la solidaridad y la responsabilidad como valores fundamentales en la formación del profesional. Estos valores se destacan en la misión y visión de la UACH y en su Modelo Educativo, cuando se señala que: Los actores universitarios deben centrar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes sobre la base de una educación fundamentada en valores, que sea inclusiva, humanista, integral, con equidad social y de género, comprometida con el desarrollo sustentable, con alta responsabilidad social y moral (UACH-SPPE, 2025, p. 3).

De tal suerte, un elevado porcentaje del grupo considera que se debe ofrecer apoyo material y emocional a los compañeros (as) que lo necesiten, sobre todo en circunstancias difíciles. La ayuda genera un impacto positivo en la salud emocional de quien la brinda, mientras que representa una motivación para quien la recibe, mejorando el estado de ánimo e incrementando la confianza en sí mismo.

La solidaridad se pone de manifiesto a través de la colaboración y el sentimiento de unión entre las personas, porque está estrechamente relacionada con la capacidad de colaborar en aras de un objetivo común (Berger et al., 2014); asimismo, los estudiantes demuestran su nivel de responsabilidad al implicarse en comportamientos éticos y en la toma de decisiones, donde se refleja un compromiso individual, pero además, un compromiso con el grupo y con la sociedad.

Por su parte, la amistad mejora la confianza en uno mismo, y por consiguiente, la autoestima, favoreciendo así las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos contribuye al bienestar en general; por eso,

se considera que un elevado porcentaje de estudiantes se ve afectado al separarse de sus amigos, resulta más significativo en el contexto de la UACH donde se propicia el fomento de relaciones interpersonales entre los alumnos que comparten intereses, metas, lenguas y culturas.

En cuanto a las áreas de oportunidad se sugiere trabajar en la regulación emocional del grupo, entendida como la capacidad para manejar emociones de forma apropiada. Este aspecto incluye la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como la ansiedad, el estrés o la ira y perseverar en el logro de los objetivos trazados a pesar de las dificultades. Supone, además, tomar consciencia de la interrelación entre emoción, cognición y comportamiento, así como trabajar en la autoestima para tener una imagen positiva de sí mismo y un sentido constructivo del yo (Bisquerra, 2003).

Otro aspecto para desarrollar estrechamente lo relacionado con lo anterior es el empoderamiento emocional para afrontar los retos diarios, potenciando de esta manera, la autoeficacia emocional cuando el individuo acepta su propia experiencia emocional (Bisquerra, 2003).

El proceso formativo del estudiantado en la educación superior requiere del desarrollo de potencialidades del hacer y del ser, donde se fomente la autonomía del aprendizaje, la creatividad en la solución de problemas, el pensamiento crítico para gestionar decisiones y el compromiso con la sociedad, elementos esenciales de la educación socioemocional que conlleva a un mejor estado emocional y a un exitoso clima escolar (Gervilla, 2000).

CONCLUSIONES.

El instrumento aplicado a los estudiantes de sexto año de IMA permitió identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de mejora en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales.

A partir de las respuestas de los estudiantes se percibe que el grupo se caracteriza por un apreciable desarrollo de los valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, valores fundamentales en la integralidad del proceso formativo del profesional. También resulta significativo su carácter reflexivo ante la toma de decisiones donde valoran las consecuencias de sus actos ya sean positivas o negativas. Resultan

interesantes sus respuestas sobre cómo pueden vincular los aprendizajes de diferentes asignaturas a situaciones y problemas de la vida cotidiana.

Los estudiantes ponen de manifiesto la solidaridad al expresar sus sentimientos de colaboración y de ayuda ya sea moral o material, así como de unión para alcanzar metas comunes; asimismo, demuestran su nivel de responsabilidad en la toma de decisiones donde se refleja un compromiso individual y colectivo con el grupo y la sociedad.

Dentro de las áreas de oportunidad se sitúa el trabajo de las relaciones con los profesores, porque las respuestas demostraron que tienden a ser un poco distantes. Se aprecia falta de confianza, poca empatía y cierto distanciamiento a la hora de acercarse a los docentes para solicitar aclaración de dudas; por lo tanto, la relación profesor-alumno debe ser más interactiva y participativa, aspecto que contribuye al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se sugiere trabajar, además, en la regulación emocional del grupo para manejar las emociones de forma correcta donde se prepare a los estudiantes para ser resilientes ante la frustración con el fin de prevenir estados emocionales negativos, así como trabajar en la autoestima para tener una imagen positiva de sí mismo y un sentido constructivo del yo.

Atendiendo a los resultados expuestos, se recomienda:

- Integrar estos aspectos en el programa de acción tutorial (PAT) del Departamento de Ingeniería Mecánica Agrícola para que los tutores puedan realizar un análisis con sus grupos y asumir acciones preventivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20) 388-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
2. Aristulle, P. del C. y Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. Revista Educación, 43(2), 18–32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158005>

3. Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000200019
4. Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
5. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
6. Brunelli, C. C. y Fraga, N. M. (2009). Evaluando la educación emocional: subsidios para uno repensar del aula. *Página Abierta*, 17(62), 135-152. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>
7. Carbonero, M. Á.; Reoyo, N.; González, E.; Antón, L. J. M. y Marugán de Miguelsanz, M. (2009). Profesor-alumno, claves motivadoras en la E.S.O. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 267-274. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321028.pdf>
8. Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones por la Filosofía Occidental. *A parte Rei Revista de Filosofía*, 47, 1-10. <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/94754733-ce17-408b-ab27-fc9b98770ccc/content>
9. Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2016). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
10. Chaviano, N. R. (2021). La capacitación integral del profesor de educación media superior en el Estado de México. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Chapingo], Repositorio Chapingo.
<https://repositorio.chapingo.edu.mx/items/12e17c93-6ff8-4f9a-ac34-b1d98189b445>

11. De la Cruz, S. G., Banda, F., Treviño, A. y Álvarez, N. T. (2025). Apreciaciones de estudiantes de ingeniería acerca de las competencias socioemocionales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XII (3), 1-24.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4620>
12. Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
13. Diario Oficial de la Federación (DOF). (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
14. Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista iberoamericana de educación*, 64, 73-98. <https://doi.org/10.35362/rie640407>
15. Fernández, C. N. y Buis, E. J. (2022). Sentir y emocionar(se): aproximaciones al estudio de la afectividad en la Grecia antigua. *Circe, de clásicos y modernos*, 26(2), 15-44. DOI:
<http://dx.doi.org/10.19137/circe-2022-260201>
16. Freixa, E. (2003). El conocimiento de sí mismo desde la óptica conductista *Psicothema*, 15(1), 1-5.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72715101.pdf>
17. Garcés, L. F. y Giraldo, C de J. (2017). Educación de las emociones en la Grecia clásica: la valentía y la confianza como virtudes superadoras del miedo y el temor según Aristóteles. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento* 17(2), 462-480.
<http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v17i2.11910>

18. García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. Revista Digital Universitaria, 19(6), 1-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
19. Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. Revista de pedagogía, 52(4), 523-536. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54675>
20. Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. Journal of Occupational Health Psychology, 11(1), 63-75. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16551175/>
21. Goleman, D. (1995) Inteligencia emocional. México.
22. González, V. (2000). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Revista Cubana Educación Media Superior, 14 (1) 74-82. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000100010
23. Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología Escolar e Educacional, (23), e186464 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282362941009>
24. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del C. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf
25. López, L. y Lozano, C. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. Ciencia Latina Revista multidisciplinar, 5(6) 10828-10837. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1129>
26. Monjas, M. I. (2007). Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS). Madrid: CEPE.

https://www.researchgate.net/publication/341135161_Como_promover_la_convivencia_Programa_de_Asertividad_y_Habilidades_Sociales_PAHS_M

27. Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(1), 97–113. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/64128/43175>
28. Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
29. Sánchez, K., Montero, B. y Fuentes, I. F. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior. Revista Cubana de Medicina Militar, 48(2), 462-470. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/398>
30. Soca-Cabrera, J. R., López-Canteñs, G. y Chaviano-Rodríguez, N. R. (2020). Competencias afectivas, éticas y actitudinales de los estudiantes de Ingeniería Mecánica Agrícola. Revista Ingeniería Agrícola, 10(4), 54-58. <https://www.redalyc.org/journal/5862/586264983007/html/>
31. Stiglitz, J. E. y Greenwald, B. (2014). Creating a learning society: a new approach to growth, development and social progress. New York, N. Y.: Columbia University Press.
32. UACH-UPOM. (2009). Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025. <https://drive.google.com/file/d/1u3RtZS11xdXdG-z4x0y-1p2kWJ6eqk9v/view>
33. UACH-DIMA. (2017). Proyecto y Plan de Estudios de la carrera Ingeniería Mecánica Agrícola, por competencias y créditos académicos. https://chapingo-my.sharepoint.com/personal/planesdeestudio_sppe_chapingo_mx/_layouts/15/onedrive.aspx?ga=1&id=%2Fpersonal%2Fplanesdeestudio%5Fsppe%5Fchapingo%5Fmx%2FDocuments%2FPROGRAMAS%20EDUCATIVOS%2C%20INFORMACI%C3%93N%20EN%20L%C3%8DNEA%2FLICENCIATURA%2FDIMA%2FING%2E%20MEC%2E%20AGRICOLA%2FPROYECTO%20Y%20PLAN%20DIMA2017%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fplanesdeestudio%5Fsppe%5Fchapingo%5F

[mx%2FDocuments%2FPROGRAMAS%20EDUCATIVOS%2C%20INFORMACI%C3%93N%20E
N%20L%C3%8DNEA%2FLICENCIATURA%2FDIMA%2FING%2E%20MEC%2E%20AGRICO
LA](#)

34. UACH-SPPE. (2025). Modelo Educativo. Documento en extenso.

https://drive.google.com/file/d/1sDFaQxIZtwRH79B1zB1MRPgv8Z7xRB_2/view

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Nadia Rosa Chaviano Rodríguez.** Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Universidad Autónoma Chapingo. Profesora. México. Email: chavianonadia@gmail.com
2. **José Ramón Soca Cabrera.** Máster en Ciencias de la Ingeniería. Universidad Autónoma Chapingo. México. Profesor-investigador. Autor por correspondencia. Email: jsoca@yahoo.com
3. **Alejandro Revilla Chaviano.** Doctor en Ciencias en Economía Agrícola. Universidad Politécnica de Texcoco. México. Profesor. Email: barcarevilla@gmail.com

RECIBIDO: 20 de julio del 2025.

APROBADO: 16 de junio del 2025.