



*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. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

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

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:5 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Barreras percibidas para el logro de metas académicas y personales en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad pública. Predominio de los factores socioemocionales sobre las dificultades académicas.

AUTORES:

1. Dra. Iliana Josefina Velasco Aragón.
2. Dra. Ileana Margarita Simancas Altieri.
3. Dra. Miriam Angélica Catalina Salcedo Montoya.
4. Dr. Ignacio Maldonado Bernal.
5. Dra. Fabiola Zavala Olvera.
6. Dr. Genaro Flores Camarena.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación fue identificar las principales barreras que estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Administración perciben para alcanzar sus metas académicas y personales. Se realizó un estudio mixto, descriptivo, transversal y no experimental con sesenta y cuatro estudiantes, quienes respondieron una pregunta abierta sobre los problemas que consideran limitantes. Mediante análisis de contenido se identificaron doscientos ocho unidades de significado, agrupadas en once categorías y dos dimensiones generales. Los resultados muestran que el 92.8% de las barreras corresponde a competencias socioemocionales y procesos de autorregulación, mientras que el 7.2% se relaciona con dificultades académicas o físicas. Concluyendo que predominan problemas emocionales, interpersonales, organizativos y comunicativos, evidenciando la necesidad de fortalecer programas institucionales de adaptación universitaria.

PALABRAS CLAVES: competencias socioemocionales, autorregulación, educación superior, universidad pública.

TITLE: Perceived barriers to achieving academic and personal goals among incoming public university students: Socio-emotional factors outweigh academic difficulties.

AUTHORS:

1. PhD. Iliana Josefina Velasco Aragón.
2. PhD. Ileana Margarita Simancas Altieri.
3. PhD. Miriam Angélica Catalina Salcedo Montoya.
4. PhD. Ignacio Maldonado Bernal.
5. PhD. Fabiola Zavala Olvera.
6. PhD. Genaro Flores Camarena.

ABSTRACT: The objective of this research was to identify the main barriers perceived by incoming students in the Bachelor's program in Administration regarding the achievement of their academic and personal goals. A mixed-methods, descriptive, cross-sectional, and non-experimental study was conducted with sixty-four students, who answered an open-ended question about the problems they considered limiting. Through content analysis, 208 units of meaning were identified and grouped into eleven categories and two general dimensions. The results show that 92.8% of the barriers relate to socio-emotional competencies and self-regulation processes, while 7.2% relate to academic or physical difficulties. The study concludes that emotional, interpersonal, organizational, and communication issues predominate, highlighting the need to strengthen institutional programs for university adjustment.

KEY WORDS: socio-emotional competencies, self-regulation, higher education, public university.

INTRODUCCIÓN.

La educación superior constituye uno de los espacios más relevantes para la formación de capital humano, el desarrollo profesional y la movilidad social; sin embargo, el ingreso a la universidad implica también un proceso de transición que exige al estudiante adaptarse a nuevas dinámicas académicas, sociales y personales. Este proceso de adaptación representa un desafío complejo, ya que requiere el desarrollo simultáneo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que permitan afrontar con éxito las exigencias del contexto universitario.

Para Rodríguez et al. (2016), el rendimiento académico como objeto de investigación educativa, se remonta a principios del siglo XX con erudiciones que trataban de predecir los resultados académicos de los estudiantes y explicar la causa de sus diferencias en el rendimiento, considerando que la inteligencia y las aptitudes, así como los resultados académicos previos eran los únicos elementos que permitían predecir el rendimiento futuro de las personas que participan en el proceso de aprendizaje.

La introducción posterior de nuevas variables hizo complejo el estudio del rendimiento académico y fue necesario considerar su problemática desde una perspectiva cualitativa que viera también al sujeto social e histórico, profundizando en el análisis de los factores contextuales y personales, para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con sus estudios, el motivo de elección de estudios, las concepciones sobre el aprendizaje y el ambiente universitario, la confianza que tienen en sí mismos, así como el grado de claridad sobre su proyecto profesional futuro, entre otros factores más.

Diversos estudios desarrollados en América Latina como el de Ávila et al. (2024) han documentado que los problemas relacionados con el manejo emocional, la ansiedad, la integración social, la comunicación interpersonal y la organización personal constituyen factores determinantes en las trayectorias académicas universitarias. Estas investigaciones sugieren que muchos estudiantes abandonan o presentan dificultades en sus estudios no necesariamente por falta de capacidades intelectuales, sino por limitaciones relacionadas con la regulación emocional, la adaptación social y la gestión de las demandas académicas.

En este contexto, resulta especialmente relevante conocer cómo los propios estudiantes perciben las barreras que dificultan el logro de sus metas académicas y personales. La autopercepción constituye una fuente privilegiada de información, ya que permite identificar aquellos aspectos que los estudiantes consideran más significativos dentro de su experiencia vital y educativa. “Desde el punto de vista pedagógico, la autopercepción del alumno es la manera en que se percibe a sí mismo dentro del proceso educativo” (Ramírez y Barragán, 2018, pág. 1).

La presente investigación surge precisamente de la necesidad de comprender estas percepciones desde la voz de los propios estudiantes, evaluando más que variables externas o indicadores institucionales, los problemas que ellos consideran más relevantes para alcanzar sus objetivos personales y académicos, y fue partiendo de esta necesidad, que se formuló la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las principales barreras que los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Administración perciben como obstáculos para alcanzar sus metas académicas y personales?*

La importancia de esta indagatoria radica en varias razones de carácter académico, institucional y social. Desde una perspectiva académica, el estudio contribuye a ampliar el conocimiento existente sobre los procesos de adaptación universitaria, incorporando la perspectiva de los propios estudiantes como fuente principal de información, permitiendo comprender de manera más precisa las necesidades reales que experimentan durante su ingreso a la educación superior.

Desde el punto de vista institucional, los resultados proporcionan información útil para el diseño de programas de tutoría, acompañamiento psicológico, orientación educativa y desarrollo humano, partiendo de la identificación de las principales barreras percibidas por los estudiantes, lo que permite orientar las intervenciones institucionales hacia aquellas áreas que realmente demandan atención.

El estudio posee relevancia para la formación profesional de futuros administradores, ya que las competencias asociadas al liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones constituyen elementos esenciales para el ejercicio profesional en el campo de esta disciplina; por ello,

comprender las dificultades que los estudiantes identifican en estas áreas puede contribuir al fortalecimiento de programas de formación integral.

Finalmente, la investigación se inserta en las discusiones contemporáneas sobre bienestar estudiantil, permanencia universitaria y competencias socioemocionales; temas que ocupan un lugar prioritario dentro de las agendas educativas nacionales e internacionales. Para lograr dicha formación, la institución debe realizar programas y actividades que promuevan el desarrollo físico, mental espiritual y social de los miembros de una comunidad. “Lo único que no es posible es que la institución se desentienda de la realidad de la población estudiantil y no ataque esta carencia y que no brinde el apoyo necesario para que alcance el objetivo del desarrollo y formación integral” (Nieto, 2015. par. 14).

DESARROLLO.

Las competencias socioemocionales [también llamadas habilidades blandas] se han convertido en uno de los temas centrales de la investigación educativa contemporánea. Estas competencias comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que permiten a las personas comprender, expresar y regular adecuadamente sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, resolver conflictos y afrontar situaciones complejas de manera adaptativa. “Mediante dichas habilidades se adquiere un pensamiento crítico, buena actitud, buena comunicación, control de emociones ante situaciones adversas, entre otros. Estas resultan fundamentales para que un individuo sea capaz de contribuir de manera positiva dentro de una organización” (Rojas-Chacaltana et al., 2023, p.73).

El creciente interés por estas competencias responde a los cambios experimentados en las sociedades contemporáneas y en los mercados laborales, ya que actualmente, las organizaciones demandan profesionales capaces de trabajar colaborativamente, comunicarse de manera efectiva, liderar equipos diversos y responder adecuadamente a contextos inciertos y dinámicos. En consecuencia, la formación universitaria ya no puede limitarse exclusivamente a la transmisión de conocimientos disciplinares.

Ávila et al. (2024) señalan que las competencias socioemocionales constituyen un componente esencial de la formación por competencias debido a que influyen directamente en el aprendizaje, la convivencia y el desempeño profesional futuro. De acuerdo con estos autores, las universidades deben asumir un papel activo en el desarrollo de dichas habilidades como parte de sus procesos formativos. Esta visión coincide con los planteamientos de la UNESCO (2024), que promueve el desarrollo socioemocional de los estudiantes a través del fortalecimiento de los sistemas educativos, exigiendo repensar la educación considerando el aprendizaje social y emocional como un elemento clave.

La adaptación universitaria por su parte constituye un proceso complejo que involucra dimensiones académicas, sociales, personales e institucionales. Durante los primeros semestres, los estudiantes deben enfrentar nuevas formas de organización académica, asumir mayores niveles de autonomía y construir nuevas redes de apoyo social. La literatura especializada ha demostrado que la adaptación exitosa depende de múltiples factores que trascienden el dominio exclusivamente académico. Entre estos factores destacan la autoestima, la capacidad para establecer relaciones interpersonales, el manejo del estrés y la regulación emocional.

Investigaciones desarrolladas en universidades latinoamericanas han encontrado que las dificultades de adaptación suelen manifestarse mediante sentimientos de aislamiento, problemas de integración social, ansiedad académica y dificultades para organizar el tiempo y las responsabilidades escolares. Cuando estas situaciones no son atendidas oportunamente pueden derivar en rezago académico, abandono escolar o disminución del bienestar psicológico. En consecuencia, la permanencia estudiantil debe ser un fenómeno multidimensional que involucra tanto factores académicos, personales y sociales. “El abandono escolar temprano es un proceso complejo y multifactorial; por tanto, es importante considerar estos múltiples factores para entender tanto las disminuciones intensas del abandono en un determinado periodo como las políticas que pueden contribuir a su disminución” (Fundación pioneros, 2026. par. 6).

Referente a la teoría de la autorregulación, esta sostiene que las personas son capaces de dirigir su comportamiento mediante procesos de planificación, monitoreo y evaluación orientados al cumplimiento de objetivos específicos. En el ámbito educativo, la autorregulación implica administrar el tiempo, mantener la atención, controlar impulsos y persistir frente a las dificultades.

La autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios es una importante estrategia organizacional que las Instituciones de Educación Superior deben fortalecer y desarrollar como un pilar importante en su plan estratégico a fin de garantizar en el perfil de salida de los futuros profesionales el desarrollo del capital intelectual y así lograr ventajas competitivas en las organizaciones inteligentes en las cuales se insertarán laboralmente (Lara-Sotomayor et al., 2024, pág. 32).

Esta autoregulación emocional también se refiere a la capacidad para identificar, comprender y modificar las respuestas emocionales de manera adecuada a las demandas del contexto. Las investigaciones recientes muestran que los estudiantes universitarios experimentan altos niveles de estrés asociados a exigencias académicas, incertidumbre profesional, presiones económicas y cambios en sus relaciones sociales. Cuando estas demandas superan los recursos personales disponibles, pueden aparecer problemas relacionados con ansiedad, frustración, irritabilidad y dificultades para mantener la motivación. “La autorregulación de la motivación refiere a pensamientos y acciones que las personas emplean para iniciar y completar una tarea. Este constructo permite conocer cómo los estudiantes universitarios abordan y persisten en las tareas académicas hasta completarlas” (Scheinsohn y Freiberg, 2023; par.1).

Al respecto, Zheng et al. (2023) encontraron que las emociones influyen significativamente en los procesos de aprendizaje autorregulado y que los estudiantes con mayores competencias emocionales presentan mejores niveles de adaptación académica. De manera similar, Rodríguez (2024) afirma, que las habilidades socioemocionales son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no sólo afectan su bienestar emocional, sino que también tienen un impacto significativo en su éxito académico y su capacidad para participar de manera efectiva en la comunidad escolar.

Competencias socioemocionales y prevención de conductas de riesgo.

Las dificultades en la regulación emocional no solamente afectan el rendimiento académico, sino que también pueden incrementar la vulnerabilidad ante diversas conductas de riesgo. Desde esta perspectiva, fortalecer la regulación emocional, la autoestima y las habilidades sociales no solo favorece el desempeño académico, sino que también contribuye a la promoción de estilos de vida saludables.

El valor formativo de la escuela justifica la importancia de identificar los factores de riesgo y los factores de protección para delimitar acciones y contenidos que contribuyan a la construcción de un ambiente escolar más saludable. Entre los principales factores de riesgo y de protección en la escuela se distinguen: bajas aspiraciones académicas, ausentismo escolar, escaso apego escolar, falta de reglamentos escolares, programas preventivos y/o protocolos de actuación, tolerancia o permisividad respecto al uso del tabaco, alcohol y otras drogas, desorganización en la escuela, clima escolar negativo, educación temprana de baja calidad y acoso escolar o violencia escolar; motivo por lo que es necesario un clima escolar positivo que fomente la confianza y la seguridad (Centros de Integración Juvenil, 2023, pág. 27).

La formación de profesionales de la administración requiere el desarrollo de competencias que trascienden los conocimientos técnicos propios de la disciplina. Liderazgo, negociación, trabajo colaborativo, comunicación organizacional y resolución de conflictos constituyen habilidades fundamentales para el desempeño profesional, y resulta particularmente significativo, que muchas de las barreras identificadas por los estudiantes en la presente investigación coincidan precisamente con aquellas competencias que posteriormente deberán ejercer en el ámbito laboral de los administradores. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar estrategias sistemáticas de desarrollo socioemocional dentro de los programas de formación profesional.

La evidencia reciente muestra que los estudiantes enfrentan desafíos que trascienden las dificultades estrictamente académicas y que involucran procesos de regulación emocional, interacción social, organización personal y construcción de proyectos de vida; por ejemplo, para Shang, J. y Xu, T. (2025),

los estudiantes universitarios se enfrentan a un estrés académico considerable, por lo que recursos psicológicos como la esperanza, el éxito académico y las estrategias de afrontamiento adaptativas resultan esenciales para su bienestar emocional. En consecuencia, analizar las barreras percibidas por estudiantes de nuevo ingreso desde una perspectiva socioemocional permite comprender con mayor profundidad los factores que influyen en el logro de metas académicas y personales. Bajo esta lógica, se desarrolló la presente investigación, cuyos procedimientos metodológicos se describen a continuación.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cualitativo, debido a que partió del análisis e interpretación de respuestas abiertas proporcionadas por los participantes, y posteriormente, incorporó procedimientos cuantitativos para determinar frecuencias y porcentajes de las categorías identificadas. El estudio se fundamentó en la lógica del análisis de contenido temático, técnica ampliamente utilizada para examinar percepciones, experiencias y significados expresados por los participantes mediante lenguaje escrito.

La investigación fue de tipo descriptiva, porque buscó identificar y caracterizar las principales barreras percibidas por los estudiantes para alcanzar sus metas académicas y personales dentro del contexto estudiado; exploratoria, debido a que existe limitada evidencia sobre este fenómeno específico en estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Administración de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit [una universidad pública autónoma de México]; y es transversal, ya que la información fue recopilada en un único momento temporal. También se considera no experimental, porque no se manipularon variables ni se aplicaron tratamientos o intervenciones.

Participaron sesenta y cuatro estudiantes de nuevo ingreso inscritos en la Licenciatura en Administración durante un curso introductorio universitario, número que equivale al 100% de los estudiantes de nuevo ingreso al turno matutino de ese programa académico de la Licenciatura en Administración.

La selección de los participantes fue de tipo no probabilística por conveniencia, debido a que se trabajó con la totalidad de los estudiantes asistentes al curso en el momento de la aplicación del instrumento; esta población estuvo integrada por hombres y mujeres que iniciaban formalmente su trayectoria universitaria. Para la recolección de información se utilizó una pregunta abierta diseñada para promover la reflexión personal y la identificación de barreras percibidas: *"¿Cuáles consideras tú que son tus tres problemas más importantes que te impiden o te han impedido lograr tus metas escolares y personales hasta este momento de tu vida y que merecen especial atención?"*.

La elección de una pregunta abierta respondió al interés de obtener información espontánea y libre de categorías predeterminadas, permitiendo que las problemáticas emergieran directamente desde la perspectiva de los participantes. Esta pregunta fue aplicada de manera escrita, y contestada individualmente por cada estudiante, durante las actividades del curso de inducción universitaria en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit [UAN], y posteriormente, las respuestas fueron transcritas textualmente en una base de datos para su análisis.

De los 64 participantes, se obtuvieron 190 respuestas directas; sin embargo, durante el proceso de análisis se identificó que varias respuestas contenían más de una unidad de significado. Por ejemplo: "Me enojo y me estreso", "Me falta confianza y soy introvertida", "Soy enojona e impaciente"; por lo que siguiendo los principios del análisis de contenido, estas respuestas fueron fragmentadas en unidades semánticas independientes, y como resultado, la matriz final quedó integrada por 208 unidades de significado.

El análisis de los datos se desarrolló en seis etapas sucesivas:

Etapas 1. Lectura exploratoria. En esta etapa se realizó una lectura completa de todas las respuestas con la finalidad de familiarizarse con el contenido y detectar patrones preliminares.

Etapas 2. Identificación de unidades de significado. Cada respuesta fue examinada para identificar ideas centrales o conceptos relevantes. Cuando una misma respuesta contenía más de una idea significativa, se dividió en unidades independientes.

Etapa 3. Codificación abierta. Las unidades de significado fueron etiquetadas utilizando palabras clave representativas de su contenido. Ejemplos:

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes y unidades de significado.

Respuesta	Código inicial
Soy impaciente	Impaciencia
Me distraigo fácilmente	Distracción
No me gusta hablar en público	Comunicación
Me cuesta hacer amigos	Socialización

Nota. Ejemplo de las respuestas que dieron los estudiantes en el momento de contestar las preguntas y de la forma como estas se convirtieron en unidades de significado.

Etapa 4. Construcción de categorías emergentes. Se agruparon los códigos similares en categorías temáticas de mayor amplitud, permitiendo identificar once categorías principales:

1. Regulación emocional.
2. Competencias sociales.
3. Comunicación interpersonal.
4. Autorregulación conductual.
5. Autoeficacia y autoconfianza.
6. Estrés y sobrecarga cognitiva.
7. Rigidez interpersonal y orientación al control.
8. Colaboración y liderazgo.
9. Dificultades académicas.
10. Salud y circunstancias personales.
11. Habilidades físicas.

Etapa 5. Segunda depuración y consolidación categorial. Posteriormente se efectuó una segunda revisión con el propósito de eliminar redundancias y fortalecer la coherencia conceptual de las categorías.

Este proceso permitió reagrupar categorías afines dentro de dos grandes dimensiones analíticas:

✓ *Dimensión 1. Competencias socioemocionales y de autorregulación.*

Integrada por regulación emocional, competencias sociales, comunicación interpersonal, autorregulación conductual, autoeficacia y autoconfianza, estrés y sobrecarga cognitiva, rigidez interpersonal- orientación y control, y por último, colaboración y liderazgo.

✓ *Dimensión 2. Dificultades académicas y físicas.*

Integrada por dificultades académicas, salud y circunstancias personales, y habilidades físicas.

Etapa 6. Cuantificación.

Finalmente, se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada categoría y dimensión.

Con el propósito de fortalecer la consistencia del análisis se aplicaron los siguientes criterios metodológicos:

- Credibilidad. Las categorías fueron construidas directamente a partir de las respuestas textuales de los participantes, evitando imponer clasificaciones preconcebidas.
- Coherencia interna. Cada categoría fue definida mediante criterios explícitos de inclusión y exclusión.
- Trazabilidad. Todas las unidades de significado pudieron rastrearse hasta las respuestas originales proporcionadas por los estudiantes.
- Saturación temática. Durante el análisis de los estudiantes 38 al 64 no emergieron nuevas categorías relevantes, lo cual sugiere estabilidad conceptual del sistema categorial construido.

Resultados.

Tabla 2. Frecuencia de categorías emergentes.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Regulación emocional	53	25.5%
Autorregulación conductual	35	16.8%
Competencias sociales	34	16.3%
Comunicación interpersonal	20	9.6%
Estrés y sobrecarga cognitiva	16	7.7%
Rigidez interpersonal y control	13	6.3%
Colaboración y liderazgo	12	5.8%
Autoeficacia y autoconfianza	10	4.8%
Dificultades académicas	7	3.4%
Salud y circunstancias personales	5	2.4%
Habilidades físicas	3	1.4%
Total	208	100%

Nota: En la tabla anterior se representan las frecuencias y porcentajes obtenidos de las respuestas de los estudiantes entrevistados.

Al realizar la interpretación de las categorías, la más frecuente fue la de regulación emocional, que representó el 25.5% de todas las unidades de significado identificadas.

Dentro de esta categoría destacaron expresiones relacionadas con: impaciencia, enojo, intolerancia, impulsividad, frustración y dificultad para controlar emociones.

La segunda categoría más frecuente fue la de autorregulación conductual (16.8%) integrada por problemas relacionados con distracción, impuntualidad, falta de concentración, desorganización y procrastinación.

En tercer lugar, aparecieron las Competencias Sociales (16.3%), particularmente asociadas con timidez, introversión, dificultades para socializar y problemas para hacer amigos.

Tabla 3. Distribución por dimensiones generales.

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Competencias socioemocionales y de autorregulación	193	92.8%
Dificultades académicas y físicas	15	7.2%
Total	208	100%

Nota: La tabla representa las dimensiones en las cuales fueron agrupadas las categorías que surgieron de las respuestas de los estudiantes.

Al momento de la interpretación de las dimensiones, los resultados muestran una clara predominancia de las competencias socioemocionales y de autorregulación como barreras percibidas para el logro de metas, ya que de las 208 unidades analizadas, 193 correspondieron a factores socioemocionales y solo 15 correspondieron a factores académicos o físicos, y en ninguno de los casos económicos.

En términos prácticos, esto significa que aproximadamente nueve de cada diez problemas identificados por los estudiantes pertenecen al ámbito emocional, conductual o relacional. Los estudiantes perciben que sus principales obstáculos se encuentran en la regulación de sus emociones, la interacción con otras personas, la organización de su conducta, el manejo del estrés y la comunicación interpersonal; por el contrario, las dificultades académicas específicas, como matemáticas, inglés o tecnología, representan una proporción considerablemente menor dentro de sus preocupaciones.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten comprender con mayor profundidad la manera en que los estudiantes de nuevo ingreso interpretan los obstáculos que dificultan el logro de sus metas académicas y personales. El hallazgo central consiste en que el 92.8% de las barreras identificadas corresponde a factores socioemocionales y de autorregulación, mientras que únicamente el 7.2% se relaciona con dificultades académicas o físicas. Este resultado posee implicaciones relevantes para la educación superior, ya que cuestiona la idea tradicional de que los principales problemas de los estudiantes universitarios se encuentran en las áreas académicas o cognitivas, y por el contrario, los participantes

reconocen que sus principales dificultades se ubican en dimensiones emocionales, conductuales y relacionales.

La predominancia de factores socioemocionales coincide con los hallazgos reportados por Rojas-Chacaltana et al. (2023), quienes señalan que las competencias socioemocionales constituyen un elemento fundamental para la adaptación y permanencia de los estudiantes en la educación superior. Estos autores sostienen que habilidades como la regulación emocional, la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo son determinantes para el éxito académico y profesional.

Particularmente significativa resulta la frecuencia observada en la categoría de regulación emocional. Las respuestas relacionadas con impaciencia, enojo, intolerancia, frustración e impulsividad representan una cuarta parte de todas las unidades analizadas. Este hallazgo sugiere que los estudiantes perciben la gestión emocional como una de las principales limitaciones para alcanzar sus objetivos. La importancia de este resultado radica en que la regulación emocional influye directamente sobre múltiples aspectos de la vida universitaria, incluyendo la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la capacidad de concentración, y las relaciones interpersonales.

Los resultados también muestran una elevada presencia de dificultades asociadas con las competencias sociales y la comunicación interpersonal. La timidez, la introversión, el temor a hablar en público y las dificultades para hacer amigos fueron mencionados con frecuencia por los participantes. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes sobre adaptación universitaria, las cuales señalan que los primeros semestres representan un período crítico para la construcción de nuevas redes sociales y la consolidación de una identidad académica. Durante esta etapa, los estudiantes deben aprender a interactuar con compañeros, docentes y autoridades institucionales dentro de un contexto desconocido y frecuentemente demandante.

La literatura sobre permanencia estudiantil ha demostrado que la integración social constituye uno de los factores más importantes para prevenir el abandono escolar. Los estudiantes que logran establecer vínculos

significativos con sus compañeros y desarrollan un sentido de pertenencia institucional presentan mayores probabilidades de permanecer en la universidad y concluir exitosamente sus estudios. Desde esta perspectiva, las dificultades de socialización identificadas en la presente investigación deben interpretarse como posibles factores de riesgo para la adaptación universitaria y no simplemente como características individuales aisladas. “Existe una influencia significativa entre la integración académica y social y entre la autoestima positiva en la decisión de prolongar la carrera, en los estudiantes del primer grado de la universidad” (Napque, A., 2015, pág. 216-218).

La segunda categoría con mayor frecuencia fue la autorregulación conductual, integrada por problemas relacionados con distracción, impuntualidad, falta de concentración, desorganización y procrastinación. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque la autorregulación constituye una de las competencias más importantes para el aprendizaje autónomo en la educación superior. A diferencia de los niveles educativos previos, la universidad exige mayores niveles de independencia y responsabilidad por parte del estudiante. Los resultados obtenidos sugieren que muchos estudiantes reconocen limitaciones en esta área, lo que puede afectar tanto su rendimiento académico como su bienestar personal.

El aprendizaje autorregulado se concibe hoy como en una vía para la consecución de logros educativos y de aprendizaje, pues implica, a partir de la percepción que se tiene de eficacia de sí mismo, gestionar de manera deliberada, autónoma y eficiente los procesos que están involucrados en la construcción de aprendizajes, dado el poder que tiene el estudiante de decidir sobre qué acciones y estrategias aplicar para reconocer, regular y controlar su procesos cognitivos, motivaciones y comportamientos, y encausarlos hacia la autoeficacia en el aprendizaje y el buen desempeño académico (Jácome-León et al. 2023, pág. 28).

Otra dimensión relevante identificada en el estudio fue el estrés y la sobrecarga cognitiva. Las respuestas relacionadas con estrés, ansiedad, preocupación excesiva y sobrepensamiento reflejan la presencia de procesos psicológicos que pueden afectar significativamente la experiencia universitaria. Este hallazgo

coincide con investigaciones recientes que documentan un incremento en los problemas de salud mental entre estudiantes universitarios.

Diversos estudios latinoamericanos han señalado que la ansiedad académica, la incertidumbre respecto al futuro profesional, y las dificultades de adaptación constituyen fuentes frecuentes de malestar psicológico. “El bienestar psicológico es la percepción que tiene la persona acerca de sus logros, su satisfacción con la vida, con las actividades que realiza, por lo que puede verse afectado por el estrés y la capacidad de regulación emocional, en los jóvenes universitarios” (Moysén y Figueroa 2025, par. 1). Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos respaldan la necesidad de implementar programas preventivos y de acompañamiento psicológico desde los primeros semestres universitarios.

Uno de los aportes más importantes de esta investigación consiste en evidenciar la necesidad de fortalecer una visión integral de la educación superior, ya que tradicionalmente, las instituciones universitarias han concentrado gran parte de sus esfuerzos en el desarrollo de competencias disciplinares; sin embargo, los resultados muestran que los estudiantes no identifican principalmente carencias académicas, sino dificultades relacionadas con aspectos emocionales, sociales y conductuales.

Esta situación refuerza los planteamientos contemporáneos sobre formación integral, los cuales sostienen que la educación superior debe promover el desarrollo armónico de dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sociales. En consecuencia, programas como tutorías, mentorías, orientación educativa, acompañamiento psicológico y desarrollo humano dejan de ser servicios complementarios para convertirse en componentes esenciales del proceso formativo.

Aunque el presente estudio no tuvo como objetivo analizar directamente conductas adictivas, los resultados permiten establecer algunas conexiones relevantes con esta temática. Algunas fuentes detallan que se han identificado que variables como impulsividad, dificultades de regulación emocional, estrés crónico y problemas de adaptación social pueden incrementar la vulnerabilidad ante diversas conductas de riesgo, incluyendo el consumo problemático de sustancias, y desde esta perspectiva, las competencias

socioemocionales pueden entenderse como factores protectores que favorecen estilos de vida saludables y estrategias adaptativas de afrontamiento.

La elevada frecuencia de problemas relacionados con regulación emocional encontrada en esta investigación sugiere la conveniencia de incorporar programas preventivos orientados al fortalecimiento de habilidades emocionales como parte de las estrategias institucionales de promoción de la salud.

Implicaciones para la formación de administradores.

Los hallazgos adquieren una relevancia particular al considerar que los participantes pertenecen a una Licenciatura en Administración, ya que las competencias que los estudiantes identifican como problemáticas coinciden notablemente con aquellas que posteriormente serán indispensables para su desempeño profesional. Liderar equipos, negociar conflictos, comunicarse efectivamente, tomar decisiones bajo presión y gestionar relaciones humanas son actividades que requieren altos niveles de regulación emocional y habilidades interpersonales.

Las barreras identificadas no solamente afectan el desempeño académico actual, sino que también podrían influir en la futura inserción laboral y profesional de los estudiantes. Esta situación refuerza la necesidad de incorporar el desarrollo socioemocional como un eje transversal dentro de la formación de administradores; por lo anteriormente expuesto, la presente investigación permitió identificar seis hallazgos centrales:

- Hallazgo 1. Las competencias socioemocionales y de autorregulación representan el 92.8% de las barreras percibidas por los estudiantes.
- Hallazgo 2. La regulación emocional constituye la categoría con mayor frecuencia, concentrando el 25.5% de todas las unidades analizadas.
- Hallazgo 3. Las dificultades académicas específicas representan únicamente el 3.4% de las unidades de significado registradas.

- Hallazgo 4. Los estudiantes perciben que sus principales obstáculos se relacionan con aspectos emocionales, conductuales y relacionales más que con conocimientos académicos.
- Hallazgo 5. Las barreras identificadas coinciden con competencias esenciales para el ejercicio profesional de la administración, particularmente liderazgo, comunicación, trabajo en equipo y gestión interpersonal.
- Hallazgo 6. Ninguno de los estudiantes mencionó en ningún caso, barreras relacionadas con los aspectos económicos o material.

Derivado de lo anterior, se presenta el siguiente modelo conceptual de barreras percibidas para el logro de metas académicas y personales en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Este modelo sintetiza los hallazgos de la investigación y organiza los factores que inciden en la adaptación y permanencia estudiantil, integrando dimensiones personales, sociales y contextuales que interactúan de manera jerárquica, desde la autorregulación individual hasta los resultados esperados en la formación integral. Su estructura permite visualizar cómo las dificultades emocionales, conductuales y cognitivas se relacionan con las competencias de interacción social y la adaptación universitaria, influyendo finalmente en el logro académico y personal. La representación esquemática facilita comprender la dinámica de estas barreras y su impacto en el proceso de desarrollo profesional del estudiante.

Modelo conceptual de barreras percibidas para el logro de metas académicas y personales en estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

Nivel 1. Núcleo de autorregulación personal.

- *Regulación emocional:* impaciencia, enojo, impulsividad, frustración, control emocional.
- *Autorregulación conductual:* distracción, impuntualidad, desorganización, falta de concentración, procrastinación.
- *Autoeficacia y autoconfianza:* inseguridad, falta de confianza, desmotivación.
- *Estrés y sobrecarga cognitiva:* estrés, ansiedad, sobre pensamiento, preocupación excesiva.

Nivel 2. Competencias de interacción social.

- *Competencias sociales:* timidez, introversión, dificultad para socializar o hacer amigos.
- *Comunicación interpersonal:* hablar en público, expresión verbal, miedo a exponer.
- *Colaboración y liderazgo:* trabajo en equipo, empatía, liderazgo, delegación.
- *Rigidez interpersonal y orientación al control:* perfeccionismo, competitividad, necesidad de control, egocentrismo.

Nivel 3. Adaptación universitaria.

- *Integración académica.*
- *Integración social.*
- *Bienestar psicológico.*
- *Sentido de pertenencia.*

Nivel 4. Resultados esperados.

- *Logro de metas académicas.*
- *Logro de metas personales.*
- *Permanencia estudiantil.*
- *Desarrollo profesional.*
- *Formación integral.*

Factores contextuales de impacto secundario.

- *Dificultades académicas:* matemáticas, inglés, tecnología.
- *Salud y circunstancias personales:* enfermedad, embarazo, problemas familiares.
- *Habilidades físicas:* coordinación, equilibrio.

En síntesis, el modelo conceptual de barreras percibidas constituye una herramienta analítica que permite comprender de manera integral los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en su proceso de adaptación. Al organizar los factores en niveles jerárquicos, se visibiliza cómo las

dificultades personales y sociales inciden en la integración académica, y en última instancia, en la permanencia y el logro de metas.

Tabla 4. Barreras identificadas en la investigación y estrategias institucionales sugeridas para su atención.

Nivel / Barrera identificada.	Estrategias institucionales sugeridas.
Autorregulación personal. ○ Impaciencia, enojo, impulsividad, frustración. ○ Distracción, desorganización, procrastinación. ○ Inseguridad, falta de confianza, desmotivación. ○ Estrés, ansiedad, sobre pensamiento.	1. Programas de desarrollo de inteligencia emocional. 2. Talleres de manejo emocional y resiliencia. 3. Programas de tutoría enfocados en autorregulación y hábitos de estudio. 4. Programas de manejo del estrés y ansiedad. Acciones preventivas relacionadas con salud mental y conductas de riesgo.
Interacción social. ○ Timidez, introversión, dificultad para socializar. ○ Miedo a hablar en público, problemas de expresión verbal. ○ Trabajo en equipo, liderazgo, empatía. ○ Perfeccionismo, competitividad, necesidad de control.	1. Talleres de comunicación y expresión oral. Estrategias de fortalecimiento de habilidades sociales. 2. Actividades de integración que favorezcan la socialización. 3. Proyectos colaborativos que refuercen liderazgo positivo y empatía.
Adaptación universitaria. ○ Integración académica y social. ○ Bienestar psicológico. ○ Sentido de pertenencia.	1. Actividades de integración universitaria. Programas de tutoría académica y mentoría entre pares. 2. Espacios de acompañamiento socioemocional. 3. Servicios de apoyo psicológico accesibles.
Factores contextuales. ○ Dificultades en matemáticas, inglés, tecnología. ○ Problemas de salud, embarazo, circunstancias familiares. ○ Limitaciones físicas.	1. Cursos de nivelación académica. 2. Protocolos de apoyo para estudiantes con condiciones personales adversas. 3. Actividades deportivas y de coordinación motriz.

4. Acciones preventivas relacionadas con salud y bienestar integral.

Nota. La tabla anterior muestra detalladamente cada una de las barreras que se identificaron en la investigación, así como las estrategias específicas que se proponen para la atención de cada una de ellas.

Figura 1. Modelo de intervención para el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la adaptación universitaria derivado de las barreras percibidas por estudiantes de nuevo ingreso.



Nota: la figura muestra el modelo, sintetiza la relación entre el diagnóstico de las barreras percibidas y las estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de la autorregulación, las competencias sociales y la adaptación universitaria, con el fin de favorecer el logro de metas académicas y personales, la permanencia estudiantil y la formación integral.

El valor de esta aportación no solo en la claridad con que expone las dinámicas internas del estudiante, sino también en la posibilidad de orientar estrategias institucionales de acompañamiento, fortalecimiento de competencias y promoción del bienestar, y por lo tanto, aporta a la reflexión teórica sobre la

autorregulación y la interacción social, así como a la práctica educativa que busca favorecer la formación integral y el desarrollo profesional de los universitarios.

Limitaciones del estudio realizado.

Respecto a las principales limitaciones, se pueden mencionar que la investigación se llevó a cabo en una sola licenciatura, que se trabajó con una muestra no probabilística, que la información proviene de autopercepciones estudiantiles, que no se evaluaron variables sociodemográficas específicas, y que no se realizaron entrevistas complementarias para profundizar en las respuestas, motivo por el cual se recomienda lo siguiente: replicar el estudio en otras carreras universitarias, comparar estudiantes de distintos semestres, analizar diferencias por género, relacionar competencias socioemocionales con el rendimiento académico, y examinar la relación entre regulación emocional, bienestar psicológico y riesgo de conductas adictivas.

CONCLUSIONES.

Los resultados obtenidos permiten concluir que los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Administración perciben que las principales barreras para alcanzar sus metas académicas y personales se encuentran en el ámbito de las competencias socioemocionales y de la autorregulación.

La conclusión es clara: “la promoción y el desarrollo de competencias socioemocionales son elementos esenciales para una formación por competencias integral en la educación superior”. Al reconocer y cultivar estas habilidades, las instituciones educativas no solo contribuyen al éxito académico de los estudiantes, sino que también fomentan la creación de ciudadanos capaces de aportar de manera positiva a la sociedad y enfrentar con resiliencia los desafíos que les depara el mundo real (Ávila et al., 2024, pág. 6).

La regulación emocional, las habilidades sociales, la comunicación interpersonal y la organización personal constituyen las áreas que concentran la mayor parte de las preocupaciones expresadas por los

participantes. Contrario a lo que frecuentemente se supone, las dificultades académicas específicas ocupan un lugar secundario dentro de la percepción estudiantil de los obstáculos para el logro de metas y la carencia de recursos económicos no fue mencionada por ninguno de los estudiantes.

Los hallazgos sugieren que las instituciones de educación superior deben fortalecer programas orientados al desarrollo socioemocional, la adaptación universitaria y el acompañamiento integral de los estudiantes, especialmente durante los primeros semestres de formación.

Los resultados respaldan la necesidad de ampliar la concepción tradicional del éxito académico, reconociendo que el desempeño universitario depende de una compleja interacción entre factores cognitivos, emocionales, sociales y conductuales.

Finalmente, la investigación aporta evidencia que permite comprender la importancia de incorporar estrategias sistemáticas de desarrollo humano dentro de la formación de futuros administradores, favoreciendo no solamente su éxito académico, sino también su desempeño profesional y su bienestar personal.

Los hallazgos evidencian que las barreras percibidas por los estudiantes universitarios de nuevo ingreso trascienden las dificultades académicas tradicionales y se concentran principalmente en procesos de autorregulación personal y competencias de interacción social. El modelo conceptual y el modelo de intervención propuestos ofrecen un marco integrador que permite comprender estas barreras y orientar estrategias institucionales de prevención, acompañamiento y desarrollo socioemocional. En conjunto, representan una herramienta útil para favorecer la adaptación universitaria, fortalecer la permanencia estudiantil y promover el logro de metas académicas y personales desde una perspectiva de formación integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Ávila, P., Núñez, G., y Quitral San Martín, L. (2024). Influencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior. *Revista*

<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/es/article/view/6465/4846>

2. Centros de Integración Juvenil (2023). Salud en el Aula. Guía para docentes 2023. Gobierno de México.
3. Fundación pioneros. (2026, 4 de marzo). Hablemos de Educación: ABANDONO ESCOLAR: un proceso complejo y multifactorial. <https://fundacionpioneros.org/hablemos-de-educacion-abandono-escolar-un-proceso-complejo-y-multifactorial/>
4. Jácome-León, S., Puga-Places, P. y Hurtado-Sotalin, D. (2023, 1 junio). El aprendizaje autorregulado desde la socio-cognición y perspectivas para su fortalecimiento en estudiantes universitarios CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, IX (2), 16-31.
5. Lara-Sotomayor, J., Suárez-Erazo, R., y Carrera-Gallardo, A. (2024). Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo. Revista Científica Retos De La Ciencia, 8(18), 24–35. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.3>
6. Moysén, A. y Figueroa, D. (2025). Bienestar Psicológico explicado a través de las Competencias Emocionales y las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma del Estado de México. Revista RedCA, 8(22), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781889012/html/>
7. Napque, A. (2015). El Papel de la Integración Social y Académica en el Abandono y Prolongación de los Estudios Superiores [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Argentina] Facultad de Psicología y Psicopedagogía. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/516/1/doc.pdf>
8. Nieto, J. (2015). La importancia del bienestar y desarrollo estudiantil dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. La Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación

superior: variables que inciden en su desarrollo. Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA, 4(7). <https://doi.org/10.29057/icea.v4i7.184>

9. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024, 25 de junio). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
10. Ramírez, U. y Barragán, L. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. Apertura, 10(2), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000200094
11. Rodríguez, E., Hernández, J. y Maldonado, M. (2016). Factores que Impactan en el rendimiento académico de los estudiantes en una de las Unidades Académicas Del IPN [ponencia]. Debates en evaluación y currículum, congreso nacional de educación posgrados, Tlaxcala. México. IPN. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2016/A025.pdf>
12. Rodríguez, H. (2024). Habilidades socioemocionales en el entorno educativo. Universidad Loyola de América. <https://universidadloyola.edu.mx/habilidades-socioemocionales-en-el-entorno-educativo/>
13. Rojas-Chacaltana, S., Etchart-Puza, J., Cardenas-Zedano, W. y Herencia-Escalante, V. (2023). Competencias socioemocionales en la educación superior. Universidad, Ciencia y Tecnología, 27(119), 72-80. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
14. Scheinsohn, C. y Freiberg, A. (2023). Autorregulación de la motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de distintas orientaciones académicas. [ponencia]. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-009/819>

15. Shang, J. y Xu, T. (2025). The role of hope, academic thriving, and adaptive coping in fostering peace of mind among university students: a mixed-methods study. *Frontiers. Sec. Educational Psychology*.
16. Zheng, J., Lajoie, S., y Li, S. (2023). Emotions in self-regulated learning: A critical literature review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology. National Library of Medicine*. (14) 1137010.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10033610/>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Iliana Josefina Velasco Aragón.** Doctora en Educación Inclusiva. Docente Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Correo electrónico: Iliana.velasco@uan.edu.mx
2. **Ileana Margarita Simancas Altieri.** Doctora en Educación. Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Correo electrónico: Ileana.simancas@uan.edu.mx
3. **Miriam Angélica Catalina Salcedo Montoya.** Doctora en Educación. Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Correo electrónico: Miriam.salcedo@uan.edu.mx
4. **Ignacio Maldonado Bernal.** Doctorado en Educación. Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Correo electrónico: Maldonado24@uan.edu.mx
5. **Fabiola Zavala Olvera.** Doctorado en Educación. Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Correo electrónico: fabizavala@uan.edu.mx
6. **Genaro Flores Camarena.** Doctorado en Educación. Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Correo electrónico: Genaro_flores@uan.edu.mx

RECIBIDO: 23 de junio del 2026.

APROBADO: 18 de julio del 2026.