

Competencias Socioemocionales Digitales en el Contexto Universitario, Desafíos para el Bienestar Psicológico, la Convivencia Académica y la Empleabilidad en Entornos de Aprendizaje Híbridos**Digital Social-Emotional Competencies in the University Context: Challenges for Psychological Well-Being, Academic Community, and Employability in Hybrid Learning Environments***Sixto David Ruiz Córdova, Jefferson Gerardo Salcedo Salcedo & Leyda Paola Palomeque Hermida***CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD****Julio - diciembre, Vº7 - Nº2; 2026****Recibido:** 03-08-2026**Aceptado:** 04-08-2026**Publicado:** 07-08-2026**PAIS**

- Ecuador, Milagro
- Ecuador, Manta
- Ecuador, Milagro

INSTITUCION

- Universidad Estatal de Milagro
- Universidad Técnica de Manabí
- Investigador Independiente

CORREO:

- ✉ sruizc@unemi.edu.ec
- ✉ jefferson.salcedo@utm.edu.ec
- ✉ alframeacademica@gmail.com

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0001-4610-7220>
-  <https://orcid.org/0009-0000-3489-1540>
-  <https://orcid.org/0000-0002-4214-5553>

FORMATO DE CITA APA.

Ruiz, S., Salcedo, J. & Palomeque, L. (2026). Competencias Socioemocionales Digitales en el Contexto Universitario, Desafíos para el Bienestar Psicológico, la Convivencia Académica y la Empleabilidad en Entornos de Aprendizaje Híbridos. *Revista G-ner@ndo*, Vº7 (Nº2). Pág. 2580 – 2597.

Resumen

Las modalidades híbridas exigieron competencias socioemocionales digitales capaces de sostener el equilibrio psicológico, las relaciones académicas y la preparación profesional, más allá del dominio instrumental de las tecnologías. El estudio analizó la relación de dichas competencias con el bienestar psicológico, la convivencia académica y la empleabilidad de estudiantes universitarios. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva y bibliográfica, sustentada en el análisis documental de siete artículos seleccionados por pertinencia temática, actualidad y rigor científico; la información se organizó mediante una matriz comparativa de categorías y hallazgos. La evidencia mostró que autorregulación, empatía, cooperación, juicio ético y pensamiento crítico favorecieron autonomía, apoyo interpersonal y adaptación laboral, aunque las brechas digitales, la dependencia tecnológica y la escasa mediación humana limitaron sus efectos. Se interpretó que estas capacidades constituyeron una dimensión formativa indispensable para experiencias híbridas saludables, inclusivas y profesionalmente pertinentes, socialmente responsables y equitativas, cuya consolidación requirió acompañamiento docente, accesibilidad, alfabetización algorítmica y evaluación mediante desempeños situados.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; Bienestar; Convivencia; Empleabilidad; Aprendizaje híbrido.

Abstract

Hybrid learning models required digital social-emotional competencies capable of sustaining psychological well-being, academic relationships, and professional preparation—beyond mere technical proficiency with technologies. The study analyzed the relationship between these competencies and the psychological well-being, academic interactions, and employability of college students. A qualitative, descriptive, and bibliographic study was conducted, based on a documentary analysis of seven articles selected for their thematic relevance, timeliness, and scientific rigor; the information was organized using a comparative matrix of categories and findings. The evidence showed that self-regulation, empathy, cooperation, ethical judgment, and critical thinking fostered autonomy, interpersonal support, and workplace adaptation, although digital divides, technological dependence, and limited human mediation limited their effects. It was concluded that these competencies constituted an indispensable educational dimension for healthy, inclusive, and professionally relevant hybrid learning experiences that are socially responsible and equitable; their consolidation required faculty support, accessibility, algorithmic literacy, and assessment through situated performance tasks.

Keywords: Social-emotional competencies; Well-being; Social interaction; Employability; Hybrid learning.

Introducción

La investigación universitaria pasó de examinar la adopción instrumental de tecnologías a estudiar sistemas inteligentes que personalizan trayectorias, anticipan riesgos y ofrecen retroalimentación. Esta transformación amplió el interés hacia la autorregulación, la motivación, los factores afectivos y la interacción, componentes que permiten comprender las competencias socioemocionales digitales. Las revisiones concentran experiencias en educación superior y reclaman valorar sus efectos emocionales, sociales y éticos mediante estudios longitudinales (Romero et al., 2025).

La magnitud del desafío se advierte en la distancia entre expansión tecnológica y preparación humana: el 10 % del profesorado habría recibido capacitación sobre uso, límites y aplicación de inteligencia artificial, mientras persisten brechas de acceso y alfabetización digital (Nevárez & Contreras, 2025). Entre estudiantes de formación tecnológica, el 77,1 % percibió colaboración y el 80,7 % preparación laboral; no obstante, un 33,7 % mantuvo posiciones neutrales o negativas sobre accesibilidad y facilidad de uso (Lescano et al., 2024).

Esta disparidad responde a infraestructura insuficiente, formación digital limitada, resistencia profesional y normas institucionales débiles frente a la privacidad y los sesgos algorítmicos. Peñafiel et al. (2025), observaron que la innovación amplía oportunidades donde existen recursos, aunque profundiza desigualdades y puede debilitar capacidades colaborativas cuando se emplea de manera aislada. A ello se suma que el diseño automatizado suele privilegiar rendimiento y eficiencia, relegando la dimensión relacional, el acompañamiento afectivo y la participación que sostienen la experiencia universitaria híbrida.

Frente a estas condiciones, la mediación digital intensiva puede reducir el aprendizaje a patrones de desempeño, dejando insuficientemente examinadas la gestión emocional, la empatía comunicativa, la autorregulación y la cooperación en línea. Los modelos adaptativos incorporan datos motivacionales y afectivos, pero requieren investigar su impacto emocional y social, así como preservar el acompañamiento humano. Esta carencia limita la comprensión

de sus efectos sobre bienestar psicológico, convivencia académica y preparación laboral dentro de trayectorias universitarias híbridas (Ayauca et al., 2026).

En estudiantes universitarios de modalidades híbridas, permanece insuficientemente explicada la relación entre competencias socioemocionales digitales, bienestar psicológico, convivencia académica y empleabilidad en sus trayectorias formativas. Los documentos abordan dimensiones tecnológicas, afectivas o laborales por separado, sin estudiar sus vínculos dentro de una misma experiencia universitaria.

En función a lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las competencias socioemocionales digitales con el bienestar psicológico, la convivencia académica y la empleabilidad de estudiantes universitarios?

A partir de este planteamiento, se generan las siguientes preguntas complementarias: ¿Qué componentes conforman las competencias socioemocionales digitales requeridas por los estudiantes universitarios en modalidades híbridas?; ¿Qué desafíos asociados con el desarrollo de estas competencias afectan el bienestar psicológico del estudiantado universitario?; ¿De qué manera la autorregulación, la comunicación empática y la cooperación en línea inciden en la convivencia académica? y ¿Qué aportes y limitaciones presentan las competencias socioemocionales digitales para la preparación laboral y la empleabilidad universitaria?

En este sentido, el estudio es importante porque la vida universitaria híbrida exige que el dominio tecnológico coexista con autorregulación, comunicación empática y colaboración, capacidades para aprender sin deteriorar los vínculos ni el equilibrio psicológico. La personalización digital puede elevar motivación y participación, aunque su empleo aislado debilita experiencias colectivas y amplía desigualdades. Examinar estas tensiones permite comprender una formación que responda tanto a exigencias académicas como a relaciones humanas y transiciones laborales.

El aporte teórico integrará dimensiones afectivas, relacionales y laborales en una comprensión unificada de las competencias socioemocionales digitales, superando lecturas reducidas a destreza técnica. Metodológicamente, se construirá una matriz documental que compare categorías, hallazgos, poblaciones, mediaciones tecnológicas y vacíos presentes en los estudios seleccionados. En el plano práctico, el análisis proporcionará criterios pertinentes para orientar acompañamiento universitario estratégico, diseño de experiencias híbridas, formación digital crítica y preparación profesional, preservando la interacción humana que los sistemas inteligentes deben complementar, no sustituir.

La novedad consiste en examinar de forma integrada tres efectos tratados por separado: bienestar psicológico, convivencia académica y empleabilidad, mediante la categoría de competencias socioemocionales digitales en modalidades híbridas. Tal enfoque responde al vacío señalado por Ayauca et al. (2026), quienes demandan estudios sobre impactos emocionales y sociales de la inteligencia artificial. Sus beneficiarios serán estudiantes universitarios, docentes, unidades de bienestar, responsables curriculares y empleadores interesados en trayectorias formativas humanizadas, seguras y laboralmente pertinentes.

En consecuencia, el objetivo general busca analizar las competencias socioemocionales digitales con el bienestar psicológico, la convivencia académica y la empleabilidad de estudiantes universitarios en modalidades híbridas.

Para una mejor comprensión de fundamenta teóricamente a las competencias socioemocionales digitales como capacidades integradas para reconocer y regular emociones, sostener la motivación, comunicarse empáticamente, cooperar y tomar decisiones responsables en interacciones digitales. Exceden el manejo instrumental, pues combinan conciencia afectiva, autonomía, sensibilidad interpersonal, juicio ético y adaptación comunicativa ante señales digitales. Romero et al. (2025), muestran que participación,

motivación, interacción y autoeficacia condicionan el aprendizaje virtual, mientras Noemi et al. (2025), advierten que la automatización puede debilitar empatía y sociabilidad.

Su organización comprende una dimensión intrapersonal, formada por conciencia emocional, autorregulación, autonomía, tolerancia a la frustración y manejo de la carga cognitiva; una dimensión interpersonal, integrada por empatía, comunicación, colaboración y resolución dialogada de desacuerdos; y una dimensión ético digital, vinculada con privacidad, uso responsable, pensamiento crítico y agencia responsable frente a algoritmos. Romero et al. (2025), destacan motivación, autoevaluación y compromiso, enfatizando la creatividad, colaboración y mediación humana.

Sus factores son personales, pedagógicos, tecnológicos e institucionales. Entre los primeros figuran experiencia digital, motivación, conocimientos previos y disposición autorreguladora; los pedagógicos abarcan acompañamiento docente, retroalimentación, tareas colaborativas y oportunidades de participación; los tecnológicos incluyen accesibilidad, usabilidad, conectividad y diseño interactivo; los institucionales comprenden capacitación, equidad y adecuada protección de datos. Nevárez y Contreras (2025), identifican brechas formativas, resistencia y escasa regulación, condiciones decisivas que restringen una apropiación crítica, autónoma y emocionalmente segura.

En cambio, el bienestar psicológico, la convivencia académica y la empleabilidad configuran resultados interdependientes de la experiencia universitaria: el primero reúne equilibrio afectivo, motivación y afrontamiento; la segunda comprende relaciones respetuosas, participación, confianza, inclusión y cooperación; la tercera designa la posibilidad de movilizar saberes técnicos, cognitivos, sociales y digitales en situaciones profesionales cambiantes. Zarache (2024), relacionan motivación, colaboración y aplicación práctica con preparación laboral, evidenciando que desempeño formativo y desarrollo humano no pueden interpretarse separadamente.

El bienestar presenta dimensiones emocional, cognitiva y social: regulación de ansiedad o frustración, percepción de autoeficacia, sentido de pertenencia y apoyo; la convivencia reúne comunicación respetuosa, cooperación, reconocimiento de diferencias, participación y gestión constructiva del conflicto. Lo protegen el acompañamiento humano, retroalimentación oportuna, accesibilidad y redes de pares, mientras aislamiento, vigilancia, sobrecarga y brechas digitales incrementan vulnerabilidad. La personalización ofrece beneficios motivacionales, aunque suscita también preocupaciones por privacidad y deshumanización (Rodríguez, 2024).

La empleabilidad comprende saber disciplinar, transferencia práctica, pensamiento crítico, solución de problemas, cooperación y adaptabilidad tecnológica; no equivale a conseguir empleo, sino a responder con criterio profesional ante cambios. Sus factores abarcan pertinencia curricular, experiencias, acceso tecnológico, formación docente y vinculación con tareas laborales. En el estudio de Anilema et al. (2024), la mayoría valoró la colaboración y la preparación para el mercado laboral, asociación que revela el peso profesional de aprendizajes activos mediados digitalmente.

En cuanto a el aprendizaje híbrido, combina experiencias presenciales y virtuales mediante planificación unitaria, distribuyendo contenidos, interacción, acompañamiento y evaluación entre momentos sincrónicos y asincrónicos. Se caracteriza principalmente por una flexibilidad temporal, continuidad entre espacios, autonomía estudiantil, mediación docente y uso intencional de plataformas, sin reducirse a alternar canales. González y García (2021), explican que el aula invertida desplaza la preparación conceptual fuera del aula y reserva la presencialidad para experimentar, colaborar y resolver problemas con orientación pedagógica.

Las modalidades híbridas se diferencian por secuencia: rotación entre estaciones, aula invertida, flexibilidad virtual con apoyo presencial y combinaciones enriquecidas con funciones específicas propias. También presentan dimensiones tecnológica, pedagógica, comunicativa

y organizativa, expresadas en infraestructura, diseño de actividades, calidad de interacción y coordinación institucional. Serrano et al. (2024), distinguen mediaciones sincrónicas y asincrónicas, mientras Lescano et al. (2024), muestran que la continuidad entre estudio autónomo y práctica colaborativa favorece aplicación, participación y pensamiento crítico.

Su calidad depende de conectividad, accesibilidad, usabilidad, competencias digitales, acompañamiento docente, retroalimentación, autorregulación y políticas de protección de datos. La combinación de espacios amplía flexibilidad y personalización, pero puede producir fragmentación, aislamiento o sobrecarga cuando carece de intencionalidad pedagógica y presencia humana. Sarabia y Bowen (2023), sostienen que la mediación tecnológica debe preservar la agencia del profesorado; la adopción equitativa exige capacitación, infraestructura adecuada y regulación institucional estable

La relación entre capacidades socioemocionales y bienestar psicológico opera mediante autorregulación, autoeficacia y apoyo social: reconocer tensión permite ajustar esfuerzos; manejar frustración evita abandono; solicitar ayuda reduce aislamiento; comunicarse empáticamente fortalece pertenencia. En espacios digitales, estas capacidades moderan también sobrecarga, incertidumbre y exposición algorítmica. Romero et al. (2025), vinculan personalización con motivación y compromiso, aunque advierten riesgos de vigilancia y deshumanización, de modo que la competencia emocional transforma recursos tecnológicos en experiencias psicológicamente sostenibles.

La convivencia y la empleabilidad comparten bases sociales: escucha, empatía, cooperación y resolución de conflictos sostienen equipos académicos y favorecen desempeños laborales; el pensamiento crítico y la responsabilidad digital permiten evaluar información y decidir éticamente. Lescano et al. (2024), hallaron valoraciones favorables sobre colaboración y preparación laboral, mientras Camacas et al. (2025), alertan que una automatización intensiva puede erosionar interacción y creatividad; la tecnología beneficia cuando amplifica, en lugar de sustituir, la agencia humana.

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky explica que las funciones superiores se forman mediante interacción, lenguaje y herramientas culturales; la zona de desarrollo próximo describe el avance con mediación experta o cooperación (Sarmiento et al., 2022). Esta perspectiva permite comprender plataformas y recursos digitales como instrumentos mediadores, no como agentes educativos autosuficientes. Lescano et al. (2024), muestran que las actividades colaborativas fortalecen comunicación y resolución de problemas, de modo que el acompañamiento convierte la interacción híbrida en autorregulación compartida.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel explica el aprendizaje como integración sustantiva entre información nueva y conocimientos previos, mediante materiales pertinentes y disposición activa (Viganò & Colombetti, 2007). Su pertinencia aparece en modalidades híbridas que enlazan preparación autónoma, intercambio guiado y aplicación práctica, secuencia capaz de integrar saber técnico con experiencias personales y profesionales. Lescano et al. (2024), reportan mejoras en comprensión, motivación y transferencia, hallazgos que sitúan la regulación emocional como condición de una asimilación duradera.

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner explica el desarrollo mediante intercambios entre sistemas anidados: relaciones inmediatas, conexiones entre escenarios, decisiones institucionales, valores socioculturales y cambios temporales (Ramírez et al., 2024). Aplicada al ámbito universitario, explica que bienestar, convivencia y empleabilidad no dependen únicamente del estudiante, sino de pares, docentes, plataformas, políticas y desigualdades de acceso. Nevárez y Contreras (2025), documentan la incidencia de infraestructura, capacitación, resistencia y regulación, confirmando una causalidad distribuida entre niveles.

Métodos y Materiales

El estudio asumió un carácter cualitativo, orientado a comprender significados, experiencias y relaciones sociales mediante una interpretación situada y sensible a su complejidad humana inherente (Ñaupas et al., 2018). Esta elección resultó coherente con el examen de las competencias socioemocionales digitales, pues permitió analizar cómo la autorregulación, la empatía y la comunicación incidieron en el bienestar psicológico, la convivencia académica y la empleabilidad universitaria, atendiendo las particularidades de los entornos híbridos y evitando reducir el fenómeno a indicadores cuantificables.

El enfoque descriptivo permitió caracterizar sistemáticamente un fenómeno, reconocer sus atributos distintivos y exponer sus manifestaciones sin alterar las condiciones examinadas dentro de ámbitos específicos (Hurtado, 2020). Su adopción posibilitó precisar los componentes socioemocionales movilizados en interacciones digitales, junto con los desafíos asociados al equilibrio psicológico, las relaciones académicas y la preparación laboral; esta mirada ofreció una representación de prácticas, tensiones y demandas en la formación híbrida, respetando la diversidad de perspectivas documentadas en la literatura especializada.

La investigación bibliográfica consistió en examinar, contrastar e interpretar conocimiento publicado desde fuentes especializadas, con el propósito de construir una comprensión fundamentada del problema estudiado (Medina, 2025). Esta modalidad fue adecuada porque reunió aportes sobre competencias socioemocionales, mediación digital, bienestar, convivencia y empleabilidad, haciendo posible reconocer acuerdos, divergencias y vacíos investigativos; la comparación de antecedentes proporcionó una base suficiente para explicar las relaciones entre dichas categorías dentro de la educación universitaria desarrollada mediante experiencias presenciales y virtuales.

Los métodos teóricos, inductivo-deductivo y analítico-sintético permitieron fundamentar categorías, derivar inferencias desde hallazgos particulares y descomponer e integrar conceptualmente el fenómeno examinado mediante criterios científicos (Vizcaíno et

al., 2023). Su empleo siguió una secuencia: la elaboración teórica delimitó conceptos, la inducción reconoció regularidades entre estudios, la deducción contrastó esas regularidades con principios generales y el análisis distinguió dimensiones específicas, cuya síntesis reconstruyó una interpretación integral sobre las implicaciones emocionales, relacionales y laborales del aprendizaje universitario desarrollado en modalidades híbridas.

El análisis documental fue una técnica de revisión sistemática destinada a identificar, organizar, valorar e interpretar información pertinente contenida en fuentes académicas seleccionadas con rigor. Se consideraron artículos recientes, vinculados con las categorías estudiadas, publicados en revistas arbitradas y con información verificable; las fuentes se ordenaron mediante una matriz temática que registró autoría, año, propósito, método y hallazgos, tras lo cual se compararon coincidencias, diferencias y vacíos según relevancia conceptual, consistencia argumentativa y aporte investigativo.

Análisis de resultados

Los hallazgos indican que las capacidades de participación, bienestar, vínculos académicos y preparación profesional, evidencian alcances desiguales según nivel educativo, tecnología analizada, acceso disponible y solidez metodológica de cada investigación revisada en modalidades presenciales y virtuales.

Tabla 1. *Competencias socioemocionales digitales en el contexto universitario*

Autor y año	Competencias socioemocionales digitales	Autorregulación	Comunicación empática	Cooperación en línea	Limitaciones y empleabilidad
Jiménez et al. (2025)	• Empatía y comprensión de perspectivas. • Asertividad comunicativa. • Autoestima e inteligencia emocional. • Colaboración y resolución compartida de problemas.	• Fortalece autonomía y emprendimiento. • Favorece manejo inteligente de emociones. • Refuerza confianza personal mediante experiencias prácticas.	• Facilita la comprensión emocional del otro. • Promueve expresión clara y respetuosa. • Mejora el intercambio comunicativo durante tareas tecnológicas.	• Impulsa trabajo en equipo. • Promueve apoyo mutuo. • Vincula confrontación de ideas y solución colaborativa de problemas.	• Desarrolla creatividad, competencias digitales y pensamiento crítico. • Prepara para trabajos científicos y tecnológicos. • Su alcance permanece limitado por escasez de estudios empíricos,

Autor y año	Competencias socioemocionales digitales	Autorregulación	Comunicación empática	Cooperación en línea	Limitaciones y empleabilidad
Pacha et al. (2024)	• Autonomía y creatividad tecnológica. • Capacidades cognitivas, técnicas, sociales y emocionales. • Resolución de problemas. • Comprensión ética de la tecnología. • Aprendizaje autodirigido. • Intercambio digital entre pares.	• Las plataformas permiten avanzar al propio ritmo. • El ensayo y error favorece autocorrección. • La retroalimentación inmediata orienta decisiones durante proyectos.	• El <i>groupware</i> facilita intercambios comunicativos. • Chats y videoconferencias sostienen la interacción. • La empatía no fue evaluada directamente, lo cual restringe inferencias socioemocionales.	• Las pizarras permiten creación conjunta. • Las presentaciones compartidas favorecen circulación de información. • Los proyectos conectan estudiantes con intereses semejantes.	- recursos y formación docente. • Las simulaciones aproximan problemas reales. • El error puede corregirse antes del ingreso laboral. • Integra destrezas humanas y tecnológicas; sus resultados proceden de robótica secundaria, no de población universitaria.
Fienco et al. (2026)	• Aprendizaje autónomo. • Pensamiento crítico y creatividad. • Toma de decisiones independiente. • Responsabilidad ética y protección de datos. • Interacción digital colaborativa.	• La personalización facilita ritmos individuales. • La retroalimentación inmediata permite corregir errores. • La dependencia excesiva puede reducir razonamiento, iniciativa y autonomía.	• Las herramientas pueden mejorar la interacción docente-estudiante. • El acompañamiento conserva el componente humano. • La falta de contacto personal debilita apoyo y comprensión interpersonal.	• Las aplicaciones digitales facilitan colaboración. • La comunicación en red consolida aprendizajes. • La retroalimentación compartida genera experiencias más interactivas.	• Favorece adaptación tecnológica, creatividad y pensamiento crítico. • El 63,9 % de los 36 estudiantes declaró utilizar IA. • No midió inserción laboral; la muestra localizada y la brecha digital restringen su alcance.
Acevedo et al. (2025)	• Pensamiento crítico digital. • Alfabetización algorítmica. • Comprensión ética, legal y social. • Trabajo autónomo responsable. • Ciudadanía digital.	• Los tutores virtuales apoyan trayectorias personalizadas. • La automatización facilita trabajo autónomo. • El uso inadecuado y las decisiones opacas pueden disminuir responsabilidad personal.	• El profesorado conserva una función de acompañamiento. • La dimensión humana limita la sustitución algorítmica. • La empatía estudiantil no recibió medición específica.	• Promueve colaboración entre educadores, investigadores y legisladores. • Dinamiza la interacción con plataformas. • Exige participación institucional para orientar usos inclusivos.	• Demanda profesionales con competencias digitales críticas. • Impulsa renovación curricular y comprensión ética de la IA. • La revisión fue temática, no estadística, y careció de indicadores de contratación o desempeño laboral.
(Parra et al., 2024)	• Autonomía y reflexión. • Motivación y conciencia emocional. • Pensamiento crítico. • Resolución de problemas.	• La retroalimentación continua orienta el progreso. • La personalización aumenta control y autonomía. • Su empleo excesivo puede	• La retroalimentación humana sostiene la motivación. • El profesorado puede detectar interés y emocionalidad. • La ausencia de interacción social	• Los sistemas de gestión facilitan comunicación y colaboración. • La enseñanza pasa de la individualidad al trabajo colectivo.	• Potencia atención, memoria, razonamiento y pensamiento crítico. • Favorece acceso ubicuo y adaptación. • No examinó empleabilidad

Autor y año	Competencias socioemocionales digitales	Autorregulación	Comunicación empática	Cooperación en línea	Limitaciones y empleabilidad
	• Compromiso y trabajo en equipo.	generar dependencia y disminuir motivación interna.	deteriora el acompañamiento educativo.	• Los proyectos fortalecen compromiso y aprendizaje significativo.	directamente; identificó resultados motivacionales contradictorios y debilidad en algunos fundamentos revisados.
Noemi et al. (2025)	• Autonomía y agencia crítica. • Creatividad y pensamiento reflexivo. • Alfabetización ética y algorítmica. • Privacidad, justicia y equidad digital. • Preservación de capacidades humanas.	• Requiere comprender decisiones automatizadas. • La mediación docente protege la autonomía. • Los itinerarios opacos y la retroalimentación automática pueden reducir procesos metacognitivos.	• Preserva dignidad y encuentro humano. • Reconoce el juicio profesional docente. • La automatización no sustituye comprensión interpersonal ni acompañamiento sensible.	• Propone colaboración entre personas e IA. • Sin mediación, la tecnología puede devaluar el trabajo colaborativo. • La participación estudiantil favorece diseño pedagógico responsable.	• Fortalece competencias digitales, creatividad y responsabilidad profesional. • Exige juicio crítico ante sistemas automatizados. • La revisión examinó riesgos pedagógicos generales, sin medir transición laboral, contratación ni desempeño profesional.
Uzcátegui y Ríos (2024)	• Juicio ético. • Pensamiento crítico y creatividad. • Autonomía tecnológica. • Resolución de problemas. • Comprensión emocional y social.	• Las recomendaciones personalizadas sostienen motivación. • La tutoría continua ofrece orientación individual. • La reflexión independiente debe protegerse frente a dependencia tecnológica.	• Empatía, inspiración y juicio docente resultan insustituibles. • Las necesidades emocionales son difíciles de cuantificar. • La reducción del contacto humano puede producir desatención.	• La personalización extrema puede generar aislamiento. • El trabajo en equipo construye redes de apoyo. • El diseño tecnológico debe conservar comunidad e interacción social.	• Desarrolla creatividad, adaptabilidad y solución de problemas. • Prepara ciudadanía crítica ante escenarios tecnológicos. • No existen pruebas sólidas sobre mejora del rendimiento; las desigualdades de acceso distribuyen inequitativamente sus beneficios.

Fuente. Elaboración propia

Discusión

Jiménez et al. (2025), identificó empatía, asertividad, inteligencia emocional, autonomía y colaboración como capacidades fortalecidas mediante experiencias tecnológicas, este hallazgo muestra que la competencia socioemocional digital supera el dominio instrumental y vincula interacción, regulación afectiva y resolución compartida de problemas. Coincide con Romero et al. (2025), quienes relacionan motivación, interacción y

autoeficacia con el aprendizaje virtual. La coincidencia procede del énfasis común en la mediación humana y confirma que la convivencia académica depende de capacidades afectivas y sociales movilizadas tecnológicamente.

Pacha et al. (2024), señalaron que el aprendizaje autodirigido, la retroalimentación inmediata y los recursos colaborativos favorecen autocorrección e intercambio, aunque no evaluaron directamente la empatía. El resultado aporta indicios sobre autorregulación y cooperación, pero limita conclusiones socioemocionales en universitarios. Lescano et al. (2024) sostienen que la continuidad entre preparación autónoma y práctica colaborativa fortalece participación y pensamiento crítico. Ambas posturas son complementarias: comparten mediaciones, aunque las diferencias poblacionales obligan a interpretar prudentemente su transferencia al ámbito universitario híbrido.

Fienco et al. (2026), hallaron que personalización, retroalimentación inmediata y colaboración digital apoyan autonomía e interacción, mientras la dependencia tecnológica y la pérdida de contacto humano pueden debilitarlas. Tal tensión vincula las competencias estudiadas con bienestar y convivencia sin establecer causalidad. Romero et al. (2025) describen beneficios motivacionales junto con riesgos de vigilancia y deshumanización. La coincidencia consolida comprensión condicionada: la tecnología contribuye cuando existe acompañamiento, aunque la muestra localizada exige cautela al proyectar efectos sobre empleabilidad universitaria.

Acevedo et al. (2026), destacaron pensamiento crítico, alfabetización algorítmica, ciudadanía digital y autonomía responsable, aunque su revisión careció de indicadores de contratación o desempeño laboral. El hallazgo amplía la empleabilidad hacia el juicio ético ante sistemas automatizados, sin equipararla con inserción efectiva. Nevárez y Contreras (2025), identifican brechas formativas, resistencia y escasa regulación como restricciones de una apropiación crítica. Existe complementariedad porque ambas perspectivas sitúan la

preparación profesional dentro de condiciones institucionales y curriculares, no solo individuales.

Parra et al. (2024), observaron que personalización, retroalimentación y sistemas colaborativos pueden fortalecer autonomía, motivación y trabajo colectivo, aunque el uso excesivo genera dependencia y disminuye motivación interna, el resultado explica por qué una mediación puede proteger o comprometer bienestar psicológico. Peñafiel et al. (2025) sostienen que creatividad, colaboración y mediación humana deben orientar la tecnología educativa. Ambas posturas coinciden en su carácter condicionado; el contraste confirma que la competencia socioemocional requiere agencia estudiantil y acompañamiento, no automatización aislada.

Noemi et al. (2025), plantearon que autonomía crítica, alfabetización ética y preservación del encuentro humano resultan necesarias frente a decisiones automatizadas opacas. Su aporte muestra que bienestar y convivencia también comprometen privacidad, justicia y reconocimiento interpersonal. Romero et al. (2025) advierten preocupaciones semejantes sobre vigilancia y deshumanización en la personalización digital. La coincidencia amplía la dimensión socioemocional hacia la responsabilidad algorítmica: convivir académicamente exige comprender cómo las plataformas distribuyen oportunidades, condicionan interacciones y pueden menoscabar agencia y confianza.

Uzcátegui y Ríos (2024), señalaron que la personalización puede sostener motivación y creatividad, pero también ocasionar aislamiento, dependencia y distribución inequitativa de beneficios. El hallazgo relaciona autorregulación y cooperación con condiciones de acceso, evitando atribuir resultados uniformes a la tecnología. Peñafiel et al. (2025), coinciden al vincular adopción equitativa con infraestructura, capacitación y mediación docente. Esta concordancia confirma que las competencias individuales no compensan por sí solas las desigualdades, límite decisivo para bienestar, convivencia y preparación laboral.

En conjunto, los hallazgos muestran que las competencias socioemocionales digitales enlazan autorregulación, empatía, cooperación, juicio ético y adaptación tecnológica con experiencias universitarias psicológicamente sostenibles, relaciones académicas respetuosas y preparación profesional crítica. Su contribución teórica consiste en superar lecturas instrumentales; en la práctica, demanda acompañamiento docente, diseño colaborativo, alfabetización algorítmica, protección de datos y acceso equitativo.

Persisten vacíos derivados de muestras localizadas, poblaciones no universitarias, revisiones sin medición directa y ausencia de seguimiento laboral longitudinal. El estudio alcanza una comprensión documental integrada de esas relaciones, aunque no permite demostrar causalidad ni generalizar efectos homogéneos entre modalidades híbridas, instituciones o estudiantes diversos.

Conclusiones

Los hallazgos permitieron comprender que las competencias socioemocionales digitales integran autorregulación, empatía, comunicación respetuosa, cooperación, pensamiento crítico y responsabilidad ética, capacidades que adquieren sentido cuando la interacción tecnológica conserva la mediación humana. Su relación con el bienestar psicológico se manifestó en el manejo de la frustración, la autonomía y la percepción de apoyo; respecto de la convivencia académica, favoreció vínculos colaborativos, participación y resolución dialogada de desacuerdos, mientras su aporte a la empleabilidad se expresó en adaptabilidad, juicio profesional y colaboración.

El alcance interpretativo de estos resultados exige prudencia, pues la evidencia revisada reúne estudios con poblaciones, diseños y finalidades heterogéneas, sin mediciones directas de todas las dimensiones socioemocionales ni seguimiento de trayectorias laborales. Tales límites impiden atribuir relaciones causales o afirmar efectos uniformes, aunque no invalidan las regularidades identificadas.

En el plano teórico, los hallazgos amplían la competencia digital al incorporar afectividad, ética y convivencia; metodológicamente, revelan la necesidad de superar aproximaciones documentales mediante diseños capaces de captar experiencias, desigualdades y cambios sostenidos. Desde una mirada epistemológica, la tecnología apareció como mediación condicionada, nunca como determinante autónomo del desarrollo humano.

A partir de esta evidencia, se recomienda que las universidades incorporen la formación socioemocional digital en el currículo, con experiencias que exijan autorregulación, escucha empática, cooperación en línea, deliberación ética y solución compartida de problemas. El profesorado debería fortalecer estrategias de acompañamiento, retroalimentación oportuna y detección de aislamiento o sobrecarga, mientras las políticas institucionales tendrían que asegurar accesibilidad, protección de datos, alfabetización algorítmica y disponibilidad equitativa de recursos. La evaluación de estas capacidades requiere indicadores cualitativos y de desempeño, evitando reducirlas a autopercepciones; conviene preservar espacios presenciales de encuentro que compensen la fragmentación relacional susceptible de producirse en ambientes híbridos.

Las futuras investigaciones podrían desarrollar estudios longitudinales y comparativos, examinando cómo evolucionan estas competencias y cuál es su asociación con bienestar, permanencia, convivencia y transición al empleo. Resultaría pertinente incorporar voces estudiantiles, docentes y empleadoras, combinar entrevistas, observación, escalas validadas y análisis de interacciones digitales, así como explorar diferencias vinculadas con género, condición socioeconómica, discapacidad, territorio y acceso tecnológico.

Debería estudiarse el efecto de la inteligencia artificial sobre autonomía, confianza, empatía y toma de decisiones profesionales. Esta agenda permitiría construir modelos formativos sensibles a la diversidad y comprobar qué prácticas híbridas fortalecen capacidades humanas sin reproducir dependencia, vigilancia ni exclusión.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M., Cabezas, N., La Serna, P., & Araujo, S. (2025). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura Challenges. REvista Inve, 6(1), 1–10. <https://zenodo.org/records/15508755>
- Anilema, G., Naldonado, G., Vásquez, L., Solano, G., Silva, J., & Aguay, D. (2024). Inclusión de habilidades socioemocionales en los programas educativos: claves para el desarrollo integral del estudiante. South Florida Journal of Development, 5(12), 1–15. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-018>
- Ayauca, T., Ayauca, E., Ureta, M., Altamirano, E., & Mera, C. (2026). Sistemas adaptativos basados en inteligencia artificial y el desempeño académico de los estudiantes. CID - Centro de Investigación y Desarrollo Diseño. https://doi.org/10.37811/cli_w1316
- Fienco, S., Ponce, L., Aveiga, Á., & Baque, J. (2026). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso enseñanza- aprendizaje en los estudiantes universitarios. Sinergia Académica, 9(2), 466–483. <https://doi.org/10.51736/sa956>
- González, A., & García, A. (2021). Reflexiones Sobre El Aprendizaje Híbrido. Alternativas, 22(1), 66–80. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v22i1.294>
- Hurtado, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación : El Génesis del Nuevo Conocimiento. Revista Cientific, 5(16), 99–119. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.5.99-11>
- Jiménez, B., Hernández, L., Campos, C., & Loor, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON,” 5(3), 332–343. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Lescano, A., Betsabe, S., & Wilfrido, G. (2024). Integration of Emerging Digital Technologies to Enhance the Teaching- Learning Process in the Robotics Subject within Technological Education. Journal Scientific Investigar ISSN:, 8(4), 247–274. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.247-274>
- Medina, M. (2025). Metodología Integral de la Investigación Científica. Editorial Investigativa Latinoamericana (SciELA). <https://drive.google.com/file/d/1TdELCSk-TU6jQKEvs0xW6LXkyGqj8ugB/view>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. In Ediciones de la U (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nevárez, N., & Contreras, J. (2025). Impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso educativo del nivel secundaria. Reincisol, 4(8), 3896–3917. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v.4i8.52>
- Noemi, A., Villamagua, C., Barreto, P. V., Plaza, P., Fátima, T., Veintimilla, L., José, F., & Barrionuevo, E. (2025). Desafíos éticos y pedagógicos del uso de inteligencia artificial en el sistema educativo: Una revisión sistemática. Ciencia y Educación, 6(11), 127–139. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17605613>
- Pacha, N., Barba, H., & Sevilla, L. (2024). Análisis sistemático de integración de inteligencia artificial en el aprendizaje de la robótica en la educación secundaria. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(123), 111–121. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i123.811>
- Parra, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., & Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación.

- Revista Científica Retos de La Ciencia, 1(4), 169–181.
<https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14>
- Peñañiel, E. E., Pachó, G. F., Yungán, B. H., Estrada, S. N., Suárez, I. V. R., & Valdivieso, C. A. (2025). La inteligencia artificial en la educación: desafíos y oportunidades. *South Florida Journal of Development*, 6(5), e5219.
<https://doi.org/10.46932/sfjdvn5-006>
- Ramírez, P., Guzmán, E., & Galván, M. (2024). Modelo ecológico de Bronfenbrenner de los factores asociados a los comportamientos del movimiento en escolares. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de La Salud*, 13(25), 101–106. <https://doi.org/10.29057/icsa.v13i25.13002>
- Rodríguez, J. R. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 400–411.
<https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.496>
- Romero, M., Valarezo, D., Uzho, A., & Uzuriaga, T. (2025). Plasticidad Cerebral y Aprendizaje Significativo: Implicaciones Psicopedagógicas en la Educación Superior Education. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 212–225.
<https://doi.org/doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.405>
- Sarabia, D. A., & Bowen, L. E. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. *Episteme Koinonia*, 6(12), 20–60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>
- Sarmiento, N., Lázaro, J., Silvera, E., Cuellar, S., Huamán, Y., Apaza, O., & Sorkheh, A. (2022). A Look at Vygotsky's Sociocultural Theory (SCT): The Effectiveness of Scaffolding Method on EFL Learners' Speaking Achievement. *Education Research International*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2022/3514892>
- Serrano, N., Paredes, D., Silva, A., Pilatasig, M., Ibañez, J., Tumbez, L., & Bernal, A. (2024). Aprendizaje Híbrido: Modelos y Prácticas Efectivas para la Educación Post-Pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10074–11094.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13152
- Uzcátegui, R., & Ríos, M. (2024). Las amenazas, retos y oportunidades de la Inteligencia Artificial en la Educación es la de procurar educación humana. *Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 10(ee), 1–21.
<https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.1>
- Viganò, F., & Colombetti, M. (2007). Teoría del Aprendizaje Significativo. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 4386 LNAI, 115–129. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74459-7_8
- Vizcaíno, P. I., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. In *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* (Vol. 7, Issue 4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Zarache, I. (2024). Habilidades Socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología - Revencyt*, 67, 67–82. www.grupocieg.org