

Herramientas para el florecimiento académico: habilidades no cognitivas en estudiantes de primer año de universidad¹

Tools for Academic Flourishing: Non-Cognitive Skills in First-Year University Students

Carlos Iván Orellana²

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

El Salvador

corellana@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4936-867X>

Celina Ivette Andino Quintanilla³

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

El Salvador

candino@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0230-5890>

Xochilt Elizabeth Urrutia Anzora⁴

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

El Salvador

xurrutia@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8225-2880>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2026

Fecha de publicación: 20 de julio de 2026

- ¹ Este trabajo contó con la invaluable asesoría de María Santacruz Giralt, Profesora-investigadora del Departamento de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).
- ² Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador del Departamento de Psicología y Salud Pública y director de la Maestría en Intervención Social de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).
- ³ Maestra en Política y Administración Cultural. Profesora-investigadora del Departamento de Organización del Espacio y directora de la Maestría en Diseño de Productos y Servicios de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).
- ⁴ Maestra en Política y Evaluación Educativa. Profesora e investigadora del Departamento de Psicología y Salud Pública de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).



Publicamos bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

Resumen: Cada vez existe más evidencia sobre la relevancia de las Habilidades no Cognitivas (HNC) en los ámbitos personal, laboral y educativo. No obstante, poco se conoce sobre sus efectos en el escenario universitario. El objetivo de esta investigación fue explorar la manifestación y vínculos entre diversas HNC: emociones potenciadoras, motivación, calidad de relaciones sociales y tenacidad (grit). Una muestra no representativa de estudiantes universitarios de primer año ($N = 659$, edad ≥ 18 años) llenó un cuestionario anónimo con las escalas de interés. Se encontraron correlaciones positivas, entre débiles y moderadas, entre todas las HNC consideradas. Asimismo, un análisis de trayectoria reveló que las emociones potenciadoras y la motivación se asocian con los recursos que provee la universidad, y estas variables, a su vez, ejercen efectos indirectos negativos sobre la inestabilidad universitaria (intención de abandonar la institución, los estudios o cambiar de carrera) mediadas por el grit y la calidad de las relaciones, variables que ejercen un efecto directo igualmente negativo sobre la inestabilidad universitaria. Se concluye que las HNC son relevantes en la vida universitaria y constituyen parte de un ecosistema virtuoso de aprendizaje y bienestar que puede contribuir a contrarrestar dinámicas de desistencia en la universidad, por lo que deberían ser activamente promovidas y consideradas como parte del currículo universitario.

Palabras clave: competencias sociales, motivación, afectividad, aprendizaje, bienestar, educación superior.

Abstract: *There is growing evidence of the importance of non-cognitive skills (NCS) in personal, work, and educational settings. However, little is known about their effects in university scenarios. This study aimed to explore the manifestation and links between various NCS: enhancing emotions, motivation, quality of social relationships, and grit. A non-representative sample of first-year university students ($N = 659$, age ≥ 18 years) completed an anonymous questionnaire using the scales of interest. We found weak to moderate positive correlations between all NCS considered. Likewise, path analysis revealed that enhancing emotions and motivation are associated with the resources provided by the university, and these variables, in turn, exert indirect negative effects on university instability (intention to drop out of the institution, studies, or change careers) mediated by grit and the quality of relationships, variables that exert an equally negative direct effect on university instability. It is concluded that NCs are relevant in university life. They constitute a part of a virtuous learning ecosystem, and, due to their role in generating well-being and counteracting desistance dynamics at the university, they should be actively promoted and considered as part of the university curriculum.*

Keywords: social skills, motivation, emotionality, learning, well-being, higher education.

Introducción

Desde la infancia se inculca que el talento, la inteligencia o la obediencia a las normas institucionales conducen al logro de metas y a alcanzar el éxito en la vida. No obstante, existen otros factores, más allá de las habilidades técnicas o intelectuales que influyen en ese posible resultado. Entre estos factores destacan las habilidades no cognitivas, las cuales se ven asociadas con disposiciones emocionales, relaciones interpersonales satisfactorias, la perseverancia o la autorregulación.

Según el Foro Económico Mundial, después de la pandemia, y debido a la adopción acelerada de herramientas tecnológicas, cambios a modalidades remotas de trabajo y al apogeo y evolución rápida –aunque incierta– de la inteligencia artificial generativa, en la actualidad asistimos a una “disrupción de habilidades” en la fuerza laboral que se espera alcance cierta estabilidad en 2030 (World Economic Forum, 2025, p. 32). Esta inestabilidad sería especialmente esperable en países de bajo y mediano ingreso en comparación con países con economías de alto ingreso, las que experimentarían menos disrupción.

A partir de opiniones de empleadores, el Foro afirma, sin que sea nada sorpresivo, que habilidades en auge son las asociadas al uso de inteligencia artificial, *Big Data* o alfabetización tecnológica. Pero, de manera llamativa, entre las diez habilidades centrales que se sostiene deberían tener las personas trabajadoras del futuro se encuentran el pensamiento analítico, la resiliencia, flexibilidad y agilidad, capacidad de liderazgo e influencia social, pensamiento creativo, motivación y autoconciencia, empatía y capacidad de escucha activa, capacidad de gestión y orientación al servicio (y servicio al cliente). Es decir, alguna habilidad técnica o cognitiva, pero especialmente varias habilidades no cognitivas (HNC) asociadas a la autoeficacia, al trabajo con otros, la ética o la gestión (World Economic Forum, 2025).

Datos propios del contexto salvadoreño refrendan el escenario anterior. Según el Instituto Nacional de Capacitación y Formación [INCAF] (2025), a partir de una encuesta realizada con más de 800 Micro y Pequeñas Empresas (MYPE) salvadoreñas del sector formal, las habilidades blandas son tan requeridas (64.2%) como las habilidades técnicas (66.0%), seguidas de habilidades digitales (44.8%), conocimiento de herramientas digitales (33.6%) y habilidades gerenciales (18.6%). Entre las habilidades blandas específicas más demandadas por la MYPE, el informe del INCAF (p. 44) destaca la “colaboración y trabajo en equipo”, “compromiso”, “adaptabilidad y flexibilidad”, “calidad y mejora continua”, “aprendizaje permanente y curiosidad”. También otros tipos de habilidades llamativas como el “manejo del estrés” o la inteligencia emocional, la empatía y la escucha activa. Toda esta discusión coloca sobre la mesa la relevancia del fomento de tales habilidades en la universidad, como una de las posibles etapas de preámbulo a la vida profesional contemporánea.

Investigaciones realizadas en el ámbito universitario muestran que algunas HNC, como procurar mejores relaciones sociales y redes, son relevantes para estudiantes extranjeros en su primer año de universidad en Canadá (Smith *et al.*, 2022), que la creatividad y la satisfacción con la vida de estudiantes españoles, en tanto que correlatos de productividad y desempeño, pueden entrenarse (Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2021), y que las condiciones de la vida universitaria, antes que aspectos curriculares o de enseñanza, influyen en disposiciones de estudiantes desaventajados australianos que resultan socialmente beneficiosas (Ej., extraversión y afabilidad). No obstante, los antecedentes revisados, la importancia de las HNC suele ser reconocida y explorada en la infancia y en ámbitos escolares, mientras sigue siendo un tópico menos conocido en la educación superior (Álvarez-Huerta *et al.*, 2022).

Considerando los argumentos previos, así como la constatación del vacío de conocimiento que persiste sobre el papel de las HNC en el ámbito universitario, esta investigación tiene por objetivo general explorar la manifestación y asociación entre ciertas habilidades no cognitivas –emociones potenciadoras, motivación, calidad de relaciones sociales y tenacidad (*grit*)– en estudiantes de primer año de universidad. Para tal fin, se emplearon datos del estudio exploratorio de Andino Quintanilla *et al.* (2025) sobre la disposición para aprender (DPA) en el que participaron estudiantes de primer año de pregrado de la Universidad Centroamericana (UCA) José Simeón Cañas de El Salvador.

2. Habilidades no cognitivas: conceptos básicos y su papel en el ámbito educativo

La conceptualización de las HNC es polisémica y multifacética al abarcar dimensiones sociales, conductuales y emocionales inherentes a “capacidades que permiten a las personas afrontar eficazmente las demandas cotidianas” (The World Bank, 2013, p.1). Cinque *et al.*, (2021, p. 8), a partir de una revisión de literatura, encuentran que categorías como “competencias genéricas”, “competencias clave”, “habilidades para la vida”, “habilidades transversales”, “habilidades transferibles” o “habilidades del siglo XXI”, constituyen algunas etiquetas intercambiables

y comunes para referirse a este tipo de habilidades no asociadas a atributos intelectuales conscientes o innatos.

La noción de habilidades no cognitivas fue introducida por los sociólogos Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976; en Morrison Gutman y Schoon, 2013). Estos observaron que la manera usual de acercarse a la cognición se limitaba a pruebas de evaluación que medían factores como el comportamiento, características de personalidad, habilidades académicas o aptitudes. Este escenario invitaba a reflexionar sobre aquellas HNC que igualmente complementan el desarrollo personal y profesional de las personas. Así, las HNC comenzaron a ser consideradas como una categoría de investigación educativa amplia y emergente.

La expresión “no cognitivo”, entonces, remite a un concepto complejo que incluye distintos atributos, tales como habilidades sociales, actitudes, creencias, rasgos de personalidad, habilidades socioemocionales, entre otros, que no están vinculados con conocimientos individuales o destrezas intelectuales (López Ruiz, 2020; Mínguez Vallejos y Pedreño Plana, 2016).

La pretensión de contar con un concepto único o unidimensional para referirse a las HNC corre el riesgo de incurrir en una postura reduccionista. Esto se debe a que, en realidad, es más preciso hablar de diversos tipos de habilidades complementarias entre sí. Aunque el inventario de HNC es amplio, para los propósitos de esta investigación, es posible destacar y definir las siguientes cuatro HNC: la motivación, como adopción intencional de conductas destinadas a la obtención de propósitos establecidos (Mora Velasco *et al.*, 2024; Morrison Gutman y Schoon, 2013); las emociones potenciadoras, que pueden ser comprendidas como indicios de un estado anímico “potenciador de la disposición para aprender” (Andino Quintanilla *et al.*, 2025, p. 43) y una expresión de autocontrol o autorregulación (García Cabrero, 2018); la habilidades sociales, es decir, la gama de repertorios de relación interpersonal afable o el desarrollo de relaciones constructivas que una persona entabla con otras, lo que incluye la comunicación asertiva, la cooperación o la empatía (Loera-Suárez *et al.*, 2020; Morrison Gutman y Schoon, 2013); finalmente, el *grit* o la tenacidad, entendida como la perseverancia y constancia de interés por las metas a largo plazo (Duckworth, 2021).

Diversas fuentes confirman la relevancia de las HNC en los ámbitos personal, laboral o educativo (Consejo Nacional de Rectores [CONARE], 2025; Duckworth, 2021; Garavito-Hernández *et al.*, 2024; Morrison Gutman y Schoon, 2013; Reyes-González y Meneses-Báez, 2024; World Economic Forum, 2025; Yamada *et al.*, 2013). García Clavel (2018) señala que, cada vez más, se acumula evidencia que sugiere la vinculación entre este tipo de habilidades con diversas esferas sociales tales como: el logro académico, tasas de graduación, el empleo futuro, la renta, la salud e incluso con la disminución de conductas delictivas.

Por ejemplo, Rammstedt *et al.* (2024) analizaron el valor incremental –es decir, en distintos momentos del ciclo vital o ante diversas demandas y ámbitos– de los rasgos de personalidad en la predicción del éxito vital, más allá de las habilidades cognitivas tradicionales. Los hallazgos indican que las habilidades no cognitivas –en particular las asociadas al modelo de personalidad de los *Big Five*⁵– son relativamente independientes de las cognitivas, pero se asocian de manera consistente con mayores niveles de logro educativo, desempeño profesional y bienestar personal.

Mientras las habilidades cognitivas predicen mejor el rendimiento académico, las no cognitivas muestran una influencia más fuerte en la salud y la satisfacción vital, lo que sugiere que ambas dimensiones son complementarias para el logro de metas. En el ámbito laboral las HNC son un factor determinante de las diferencias salariales y los logros profesionales de las personas. Al respecto, Yamada *et al.* (2013) encontraron que, tanto las HNC como las habilidades cognitivas, son importantes en la determinación del salario, las decisiones vinculadas con educación y la

5 El modelo de los Big Five o los “cinco grandes rasgos de la personalidad” incluye: 1) la apertura a la experiencia (*Openness to Experience*), 2) la estabilidad emocional (*Emotional Stability*), 3) la extroversión (*Extraversion*), 4) la amabilidad (*Agreeableness*) y 5) la conciencia o responsabilidad (*Conscientiousness*).

ocupación del individuo y que, desde una perspectiva de género, las mujeres suelen contar con un repertorio mayor de estas habilidades en comparación con los hombres.

Cunningham *et al.* (2016) demuestran que, en el contexto peruano, tanto las habilidades cognitivas (como la fluidez verbal o la habilidad numérica) como las no cognitivas (por ejemplo, la perseverancia y la estabilidad emocional) inciden significativamente en el empleo, los salarios y el tipo de ocupación. Entre estas, la tenacidad (*grit*) se revela como un predictor especialmente fuerte, ya que quienes presentan mayor *grit*, tienden a percibir salarios más altos (8%), tienen más probabilidades de estar empleadas (4%) y de ocupar cargos administrativos (5,5%). En general, se ha identificado que el *grit* suele asociarse con distintas HNC, el involucramiento y disfrute de actividades, la obtención de promedios académicos superiores o desempeño persistente, tanto en niñez como en personas adultas (Duckworth, 2021; Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth y Quinn 2009; López Ruiz, 2020; Morrison Gutman y Schoon, 2013; Von Culin *et al.*, 2014; West *et al.*, 2016).

En el ámbito educativo, ha sido evidenciado que la existencia precaria de las HNC ofrece explicaciones a problemas educativos como el fracaso o el abandono escolar, el bajo rendimiento académico y la exclusión socioeducativa (Mínguez Vallejos y Pedreño Plana, 2016). Las HNC, pues, constituyen factores relevantes para la vida del estudiantado, tanto en términos personales como de desempeño académico.

Sultanova *et al.* (2024), analizaron el impacto de las habilidades no cognitivas en el rendimiento en materias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) entre estudiantes de secundaria en Kazajistán. Identificaron que algunas habilidades tienen efectos directos sobre el desempeño académico, mientras que otras influyen de forma indirecta o marginal. La llamada mentalidad de crecimiento (*growth mindset*) destacó por su efecto positivo directo sobre el desempeño académico en matemáticas, física y química. En la investigación, muchas de las HNC en campos STEM se ubicaron en lo que denominaron “comportamientos académicos” (Ej., habilidades de decisión, organización, gestión del tiempo, creatividad, establecimiento de metas realistas).

En el caso de la educación superior, resulta altamente deseable que el estudiantado cuente con HNC ya que estas permiten la adaptación a los constantes cambios sociales de forma efectiva y, además, constituyen herramientas necesarias y exigidas por la sociedad (INCAF, 2025; Loera-Suárez *et al.*, 2020). Las universidades pueden y deben constituir ámbitos de desarrollo de HNC. Contribuir al logro de conocimientos es imprescindible, pero no menos lo es fomentar valores y actitudes que favorezcan el actuar personal y profesional desde la puesta en práctica de HNC a través del diseño curricular, la provisión activa de ambientes de aprendizaje y relacionales adecuados así como de recursos institucionales (Ej., seguridad, infraestructura y su cuidado colectivo, comunicación oportuna y cordial) que posibiliten el fomento de tales habilidades (Ahuja *et al.*, 2022; Kassenboehmer *et al.*, 2018; Loera-Suárez *et al.*, 2020).

Finalmente, cabe señalar que las HNC encuentran otra posible virtud que debe ser resaltada. Dado que constituyen herramientas personales-performativas “para la vida” que pueden ser inculcadas y enseñadas, a diferencia del coeficiente intelectual o los talentos individuales, estas pueden constituir baluartes para juventudes en contextos laborales y educativos caracterizados por la exclusión y la precariedad.

Las HNC pueden proveer herramientas esenciales desde la infancia o para, al menos, aspirar a formaciones de corte técnico profesional en países en vías de desarrollo, como los del istmo centroamericano (CONARE, 2025; The World Bank, 2013). Por ejemplo, el *grit* constituye un ejemplo paradigmático en el marco de esta discusión. La dimensión de perseverancia del constructo tendría efectos compensatorios sobre el aprendizaje en población universitaria estadounidense de pregrado históricamente subrepresentada (Ej., latinos) al grado de poder

contribuir a superar obstáculos o desventajas respecto a otros estudiantes “tradicionales” (Fosnacht y Webb-Copridge, 2021).

Asimismo, pensando en el contexto del sur global, ha sido sugerido que el *grit* (Orellana y Orellana, 2023) ofrece una medición de “coraje⁶” o resistencia ante contextos adversos, y mediciones del constructo en el ámbito universitario salvadoreño muestran que se vincula con mediciones de autoeficacia, locus de control interno y conciencia o responsabilidad (Orellana y Lobos Rivera, 2026).

3. Una aproximación empírica a las habilidades no cognitivas en la universidad

3.1. Origen de los datos

Con el fin de explorar algunas manifestaciones concretas y asociaciones entre HNC, para la elaboración de este artículo se emplearon algunos datos de la investigación que Andino Quintanilla *et al.* (2025) llevaron a cabo en una universidad privada salvadoreña. Esta investigación de corte exploratorio-descriptivo y principalmente cuantitativa, indagó sobre el concepto de Disposición para Aprender (DPA), es decir, las condiciones emocionales de la persona en un marco de aprendizaje. Según la conceptualización de base de la DPA, esta se estructura a partir de tres dimensiones: el momento vital del estudiante, la historia personal de aprendizaje y la percepción del contexto de aprendizaje.

3.2. Participantes

La investigación implementó un muestreo no probabilístico por cuotas. Las personas participantes del estudio fueron 659 estudiantes, cuyo promedio de edad no superaba los 20 años, de ambos géneros (53% eran del género femenino) y mayoritariamente sólo dedicados a sus estudios (80%). Al momento del levantamiento de información, en 2024, el estudiantado que conformó la muestra se encontraba en su primer año de universidad y estaba inscrito en distintas carreras de pregrado de las tres facultades (Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Económicas y Empresariales) de la Universidad Centroamericana José Simenón Cañas de El Salvador.

3.3. Escalas de medición

El estudio de Quintanilla *et al.* (2025) se desarrolló con base en un cuestionario de 117 preguntas (ver p. 71 en adelante). Este incluyó preguntas sociodemográficas generales y otras que pretendían operacionalizar distintos aspectos de cada una de las tres dimensiones de DPA. Las escalas de medición empleadas en este artículo son de tipo Likert de cinco puntos (Ej.: 4 = siempre, 0 = nunca, o 4 = Muy de acuerdo, 0 = Muy en desacuerdo). En concreto, de la dimensión denominada momento vital del estudiante se retomó la escala de emociones potenciadoras (ítems 29-38.). Las emociones potenciadoras constituyen un listado de emociones “positivas” o vinculadas con vitalidad y bienestar ante las que el estudiante debe identificar la frecuencia con que las experimenta (algo similar a las emociones de logro mencionadas por García Cabrero, 2018). Esta escala, así como su contraparte de emociones limitantes de la disposición para aprender, se basa en la conocida escala de afecto positivo y negativo de Watson *et al.* (1988; PANAS, *Positive and Negative Affect Schedule*).

Luego, de la dimensión de historia personal de aprendizaje se tomaron los ítems que conforman la escala de motivación (ítems 53, 55, 57, 58, 60, 61 y 66) y la de *grit* (ítems 50, 51, 65

6 El llamado Desarrollo Juvenil Positivo (*Positive Youth Development, PYD*), en cuanto que modelo teórico, se constituye de siete letras “C” (*the 7Cs model*): carácter, confianza, competencia, conexión, cuidado, contribución y creatividad. Es en este marco de referencia y considerando las condiciones de países como El Salvador que el *grit* es sugerido por Orellana y Orellana (2023) como una aproximación al “coraje”, como una octava C del desarrollo juvenil positivo.

para la dimensión de perseverancia, y los ítems 54, 56 y 59, codificados de forma inversa, para la dimensión de consistencia). La escala de motivación y la de grit constituyen mediciones *proxy* de, respectivamente, una medición combinada de impulso anímico interno y externo (ver Mora Velasco *et al.*, 2024), y de determinación, comprendida esta como la mezcla de perseverancia y constancia de interés por las metas a largo plazo (Duckworth, 2021; Duckworth *et al.*, 2007).

Finalmente, los ítems relativos a la calidad de las relaciones interpersonales pertenecen a la dimensión de DPA denominada percepción del contexto de aprendizaje (ítems 92, 94, 97, 98, 99 y 100). La calidad de las relaciones remite a una expresión de habilidades sociales, a la confianza que los estudiantes tienen hacia los docentes y el apoyo social que encuentran entre sus pares. Se trata, pues, de indicios de vínculos humanos satisfactorios que pueden potenciar otras habilidades socioemocionales y el ajuste a la universidad (García Cabrero, 2018; Papalia y Feldman, 2012).

Asimismo, con el fin de evaluar el papel que juegan las HNC en el ámbito universitario se consideraron dos mediciones adicionales. Primero, la percepción de disponibilidad de recursos institucionales que facilita la universidad, como las herramientas digitales, los entornos limpios y seguros o la disponibilidad de reglamentos (ítems del 105-114, omitiendo el ítem 110). En segundo lugar, un índice que ha sido denominado como “inestabilidad universitaria” y que aglutina tres aspectos: la posibilidad de haber considerado abandonar los estudios universitarios (ítem 26), cambiar de carrera (ítem 115) o de universidad (ítem 116). Estos tres últimos ítems son dicotómicos (Sí/No) y su agregación conforma el índice mencionado.

3.4. Análisis realizados

Los análisis llevados a cabo incluyeron la obtención de medidas de tendencia central, análisis bivariados a través de correlaciones de Pearson y un análisis multivariado –análisis de trayectoria o *Path Analysis*– para establecer efectos directos e indirectos entre las variables de interés. Fueron empleados los programas SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, *Statistical Package for the Social Sciences*, V.25) para los análisis estadísticos bivariados y AMOS (Análisis de Estructura de Momentos, *Analysis of Moment Structures*, V. 23) para realizar el análisis de trayectoria.

4. Resultados

En la tabla 1 se presentan los promedios, así como las relaciones entre las variables de corte demográfico mencionadas arriba (edad, género y trabajo) y la escala de recursos institucionales, la de inestabilidad universitaria y las HNC consideradas en la investigación.

Como se aprecia en la tabla 1, los promedios de grit y de emociones potenciadoras son intermedios, mientras que los de motivación y calidad de relaciones son altos. Las escalas construidas a partir del cuestionario de Quintanilla *et al.* (2025), con excepción de la escala de motivación y la de recursos institucionales, presentan niveles de consistencia interna satisfactorios ($\alpha > 0.7$).

Tabla 1

Correlaciones entre habilidades no cognitivas y variables de interés

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1)	Grit	-								
(2)	Emociones Potenc.	.46**	-							
(3)	Motivación	.37**	.38**	-						
(4)	Calidad relaciones	.25**	.33**	.37**	-					
(5)	Recursos institutut.	.20**	.22**	.32**	.38**	-				
(6)	Inestabilidad Univers.	-.28**	-.21**	-.19**	-.23**	-.18	-			
(7)	Edad	.13**	.15**	-.05*	.10*	-.00	-.03	-		
(8)	Género	.03**	-.16**	.05	-.03**	.03	.08	-.12**	-	
(9)	Trabaja	.08**	.07	-.02	.10**	.02	.04	.33**	-.06	-
	M	15.5	25.5	21.7	17.0	30.6	1.0	19.6	-	-
	DE	3.8	6.0	3.6	3.6	4.4	1.0	2.8	-	-
	α	.70	.86	.61	.70	.86	.54	-	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Abreviaturas: M = Media aritmética, DE = Desviación estándar, α = Alfa de Cronbach. Codificación de variables: *Grit*: escala de 0-24 puntos (puntajes tendientes a 24 refieren más perseverancia y constancia de interés); *emociones potenciadoras*: escala de 0-40 puntos (puntajes mayores indican mayor frecuencia de experimentación de emociones potenciadoras del aprendizaje); *Motivación*: escala de 0-28 puntos (puntajes tendientes a 28 refieren más motivación intrínseca y extrínseca); *Calidad de relaciones*: escala de 0-24 puntos (puntajes mayores indican mayor confianza en docentes y apoyo entre compañeros); *Recursos institucionales*: escala de 0-36 puntos (puntajes mayores indican mayor percepción de disponibilidad de recursos institucionales varios); *Inestabilidad universitaria*: escala de 0-3 puntos (puntajes mayores indican posible deseo de deserción de los estudios universitarios, de la carrera que se cursa o de cambio de universidad); *Edad*: número reportado; *Género*: 1 = femenino, 0 = masculino; *Trabaja*: 1 = trabaja con o sin remuneración, 0 = Solo estudia.

Nota. Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, los promedios de *grit* y de emociones potenciadoras son intermedios, mientras que los de motivación y calidad de relaciones son altos. Las escalas construidas a partir del cuestionario de Quintanilla *et al.* (2025), con excepción de la escala de motivación y la de recursos institucionales, presentan niveles de consistencia interna satisfactorios ($\alpha > 0.7$).

Asimismo, existe una correlación positiva significativa, entre baja y moderada, entre las distintas HNC. Es decir que, en la medida en que aumenta el *grit*, lo hacen las emociones potenciadoras, la motivación y la calidad de las relaciones al interior de la universidad (r promedio = .36, $p < .001$). Asimismo, las cuatro HNC consideradas correlacionan de forma positiva con la percepción de disponibilidad de recursos institucionales (r promedio = .28, $p < .001$), pero de forma negativa con la inestabilidad universitaria (r promedio = -.23, $p < .001$). La inestabilidad universitaria también se asocia de forma inversa con la percepción de recursos institucionales ($r = -.18$, $p < .05$).

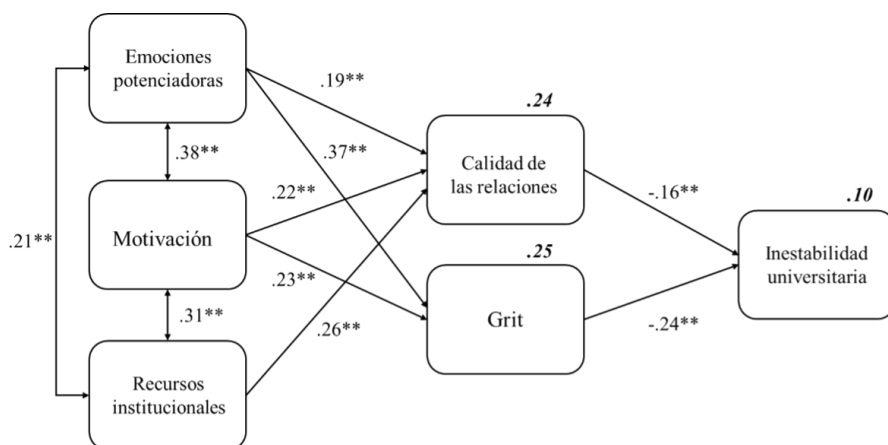
Las variables demográficas incluidas en las correlaciones también muestran asociaciones estadísticamente significativas, aunque débiles. En la medida en que se cuenta con más

edad, se percibe más grit, más emociones potenciadoras y mejores relaciones al interior de la universidad. Asimismo, las emociones potenciadoras se presentarían asociadas a pertenecer al género masculino o, dicho de otra manera, las jóvenes que participaron en el estudio tienden a manifestar menos emociones potenciadoras. Por último, más edad se asocia con pertenecer al género masculino y a encontrarse trabajando al momento en que se levantaron los datos.

Se elaboró un análisis de trayectoria o path analysis con las variables presentadas en la tabla 2. El modelo construido estima la relación dinámica entre las habilidades no cognitivas donde la inestabilidad universitaria constituye la variable dependiente del mismo. La calidad del modelo fue establecida considerando los siguientes ocho valores como indicadores de un ajuste apropiado del modelo (Cho *et al.*, 2020; Hooper *et al.*, 2008; Jordan Muiños, 2021; Schreiber *et al.*, 2006): $\chi^2 p = n.s.$; $\chi^2/df < 2.0$; NFI $>.90$; RFI cercano a $.95$; IFI-TLI-CFI $>.95$; y RMSEA $<.06$. De acuerdo con los valores obtenidos en estos criterios, se puede afirmar que el modelo obtenido cuenta con ajuste apropiado: $\chi^2 p = .12$; $\chi^2/df = 1.7$; NFI = $.99$; RFI = $.94$; IFI = $.99$; TLI = $.97$; CFI = $.99$; y RMSEA = $.03$. La figura 1 muestra el diagrama del modelo del análisis de trayectoria elaborado.

Figura 1

Diagrama de trayectoria de habilidades no cognitivas e inestabilidad universitaria



Nota. Los números representan coeficientes estandarizados. $^{**}p < .001$, $N = 659$. El diagrama muestra únicamente trayectorias significativas: las flechas de doble punta indican correlaciones entre variables exógenas, mientras que las flechas de una sola punta dirigidas hacia las variables endógenas corresponden a regresiones, acompañadas por sus respectivos coeficientes β . Los valores en negritas y cursivas indican la varianza explicada (R^2). Para simplificar el diagrama, no se incluyen las variables de control (género, edad y trabajo) ni los indicadores de error de las variables endógenas.

La figura 1, vista de izquierda a derecha, muestra la existencia de correlaciones positivas – aunque bajas – entre las emociones potenciadoras, la motivación y los recursos de aprendizaje (r promedio = $.30$, $p < .001$). Tanto la trayectoria de las emociones potenciadoras como la de la motivación ejercen un efecto directo positivo sobre la calidad de la relaciones (respectivamente, $\beta = .19$ y $\beta = .22$, $p < .001$) y sobre el grit (respectivamente, $\beta = .37$ y $\beta = .23$, $p < .001$). Por otro lado, los recursos de aprendizaje solo muestran un efecto directo sobre la calidad de las relaciones ($\beta = .27$, $p < .001$), pero no tendrían influencia alguna sobre el grit. El influjo del conjunto de estas variables explicaría $R^2 = .24$ de la varianza de la percepción de experimentar relaciones de

calidad al interior de la universidad y 25% de la varianza del grit. Luego, la calidad de las relaciones ($\beta = -.16, p < .001$) y el grit ($\beta = -.24, p < .001$) se relacionan de forma directa pero *inversa* con la inestabilidad universitaria.

Las tres variables exógenas consideradas –emociones, motivación y recursos– ejercen un efecto indirecto significativo sobre la inestabilidad universitaria, en todos los casos, a través del grit y la calidad de las relaciones. Esto significa que, tanto las emociones potenciadoras ($\beta = -.12, p = .008$), como la motivación ($\beta = -.09, p = .005$) y la percepción de recursos de aprendizaje ($\beta = -.04, p = .004$), contrarrestan la inestabilidad universitaria completamente mediadas por el grit y la calidad de las relaciones. En suma, entre efectos directos e indirectos, el modelo construido logra dar cuenta del 10% de la varianza de la inestabilidad universitaria⁷.

5. Discusión

Las HNC reciben en la actualidad una atención denodada que se explica, en buena medida, por las transformaciones que experimenta el mundo del trabajo. Las esperadas habilidades técnicas y tecnológicas requeridas por la deslocalización laboral, la automatización digital y el paso acelerado que marca el avance de la inteligencia artificial, no obstan para que los puestos de trabajo demanden un inventario sustancial de habilidades no cognitivas (CONARE, 2025; INCAF, 2025; World Economic Forum, 2025). Esto es cierto tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

Más allá de los matices terminológicos y las denominaciones varias que hoy en día reciben las HNC (Cinque *et al.*, 2021), las históricamente llamadas habilidades sociales constituyen, en realidad, un objeto de interés desde hace casi un siglo en el que se acumula la evidencia de su multidimensionalidad, sofisticación, aplicación y relevancia (Grasso Imig, 2021).

Parte importante de este interés lo constituye la posibilidad de ser inculcadas y perfeccionadas a través de procesos de socialización, gestión curricular o entrenamiento específico, incluso en el ámbito universitario (Ahuja *et al.*, 2022; Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2021; Duckworth, 2021; The World Bank, 2013), en el que persiste bastante desconocimiento sobre ellas, en algunas ocasiones, también por parte del mismo estudiantado (Loera-Suárez *et al.*, 2020). Por esto la presente investigación ha realizado –en cumplimiento de su objetivo general– una exploración de la manifestación y las vinculaciones que existen entre varias HNC, pero también sobre sus efectos, especialmente, sobre indicadores de inestabilidad en la universidad.

De los resultados obtenidos cabe destacar el carácter sinérgico de las HNC consideradas en el estudio: el grit, las emociones potenciadoras, la motivación y la calidad de las relaciones correlacionan de forma positiva entre sí. Este resultado es consistente con la literatura disponible pues las HNC suelen reforzarse mutuamente o funcionar como conglomerados (Cunningham *et al.*, 2016; Von Culin *et al.*, 2014; West *et al.*, 2016). En consonancia con las correlaciones, se obtuvo un modelo con indicadores de ajuste adecuados que muestran vínculos específicos entre las variables consideradas. Destaca en el análisis de trayectoria realizado el papel que juegan el grit y la calidad de las relaciones percibidas en la universidad. Estas dos variables contrarrestan directamente la inestabilidad universitaria y, además, constituyen mediadores del mismo efecto atenuador que ejercen sobre tal inestabilidad las emociones potenciadoras, la motivación y la percepción de recursos institucionales (esta variable solo media indirectamente a través de la calidad de las relaciones).

7 Aunque en el modelo no se incluyeron variables de rendimiento académico para mantener el ajuste adecuado del mismo y explorar especialmente el efecto de estas sobre la inestabilidad universitaria, la inclusión del CUM como variable exógena (similar a la inestabilidad universitaria), sugería una relación positiva significativa de tal forma que las HNC incluidas en el modelo tendían a aumentar el CUM (especialmente el grit). Esta relación se puede apreciar de forma diferente pero más simple a través de análisis bivariados: las emociones potenciadoras ($r = .11, p < .001$), la calidad de las relaciones ($r = .13, p < .001$) y el grit ($r = .22, p < .001$) correlacionan positivamente con el cum. Solo la motivación no presentó una correlación estadísticamente significativa con respecto al CUM ($p = .18$).

Estas asociaciones pueden ser interpretadas, de manera general, como eslabones de un ecosistema virtuoso de aprendizaje que se refuerza a sí mismo y que, cuando menos, contribuye a contrarrestar consideraciones de abandono de la universidad, la carrera que se cursa o los estudios universitarios en general. Las emociones y la motivación fortalecen la perseverancia y aquellas dos, junto con los recursos institucionales, fomentan mejores relaciones en la universidad.

Al respecto, antecedentes relevantes muestran que rasgos de los cinco grandes están asociados a la exposición a “la vida universitaria” y a la obtención de beneficios no mercadológicos (Ej., relacionales) (Kassenboehmer *et al.*, 2018). También que el *grit* refuerza la asistencia a clases y la tendencia a no realizar cambios de carrera en la Universidad (Duckworth *et al.*, 2007; Von Culin *et al.*, 2014). Por último, precisamente en estudiantes universitarios de primer año, es el concurso de diversas y simultáneas HNC las que parecen contribuir con distintos resultados positivos, como un mejor desempeño académico, la permanencia en la universidad y un mejor ajuste o adaptación a las demandas de esta (Reyes-González y Meneses-Báez, 2024).

5.1. Limitaciones y recomendaciones

Los límites principales de la investigación cabe referirlos a las particularidades del muestreo y las mediciones realizadas (ver especificidades en Andino Quintanilla *et al.*, 2025). El muestreo constituyó un esfuerzo no probabilístico que, por lo mismo, impide generalizar los resultados a la totalidad de los estudiantes de primer año de la universidad mientras añade idiosincrasias propias del estudiantado que finalmente participó (Ej., mayor presencia de alguna carrera o facultad, participación de quien estaba disponible y no de quienes proporcionalmente deberían haber participado). Las mediciones incluidas en esta investigación, con excepción de la escala de emociones potenciadoras, constituyen mediciones *proxy* de los constructos de interés. Esto explica que los indicadores psicométricos encontrados (Ej., consistencia interna) o su rendimiento estadístico admita mejoras (Ej., correlaciones y varianzas bajas o moderadas).

Precisamente el margen de oportunidad en esta investigación puede situarse, como mínimo, en recomendar el refinamiento del muestreo, ya sea llevándolo a aproximaciones longitudinales, probabilísticas o, por el contrario, estableciendo precisiones muestrales con participantes específicos, más allá de los primeros años de universidad. Asimismo, de cara a robustecer el constructo de disposición para aprender en el que se enmarca esta investigación, el empleo de escalas de medición reconocidas ayudaría a contar con una mejor aproximación a las HNC que pueden desprenderse de la DPA.

Por último, las posibilidades de investigación que se abren sobre el tema son amplias. Resulta fácil sugerir que se realicen investigaciones con mediciones mejores y de otras HNC no incluidas aquí (Ej., cinco grandes, mentalidad de crecimiento). Pero, en realidad, lo que cabe agregar es la necesidad de no perder de vista el papel que juega la vida universitaria en fomentar o erosionar las HNC en el estudiantado, así como sugerir intervenciones activas para sensibilizar, informar y entrenar, al estudiantado, pero también al cuerpo docente, acerca de la relevancia de estas habilidades, para la vida y para enfrentar los desafíos de la educación superior.

6. Conclusiones

El vacío de conocimiento que persiste sobre las HNC en el ámbito universitario (Álvarez-Huerta *et al.*, 2022) parece sugerir una visión compartimentada de las capacidades humanas. Además de la escisión conceptual y fenomenológica que existe entre las habilidades cognitivas y no cognitivas, parece prevalecer una visión de la infancia y de la adolescencia como un período de formación de carácter (y habilidades), mientras que la juventud o la adultez-joven respondería a un momento de especialización.

Sin embargo, este escenario maniqueo solo se puede sostener atendiendo a visiones lineales, estáticas y descontextualizadas del ciclo vital de las personas (Orellana, 2016), a la hegemonía de una “racionalidad tutelar” por encima de una perspectiva agéntica de la infancia (Alaniz

Rodríguez, 2021, p. 13), o si se ignora la realidad de transformaciones socioeconómicas y tecnológicas rápidas como la que tiene lugar en la actualidad. Dichos cambios parecen requerir –en el marco de economías neoliberales y capitalismo digital– tanto la posesión de capacidades técnicas, como el refinamiento y maduración de rasgos y habilidades personales capaces de ser desarrollados en distintos momentos de la vida. La posesión de un inventario de habilidades propende hacia el logro incremental de resultados académicos o laborales satisfactorios y hacia el bienestar personal (Rammstedt *et al.*, 2024; Morrison Gutman y Schoon, 2013; The World Bank, 2013; World Economic Forum, 2025).

La evidencia, tanto la documentada como la encontrada en esta investigación, pone de manifiesto la importancia de las HNC en distintos momentos de la vida, ámbitos y resultados. La universidad no es la excepción: contar con algunas HNC conlleva contar con otras, más aún si existen condiciones institucionales favorables, todo lo cual puede contribuir a mitigar trayectorias discontinuas sino es que impedir el salto entre carreras o la interrupción completa de los estudios universitarios.

Aunque esta investigación no tiene por propósito ni alcance sugerir aplicaciones específicas de las HNC en el ámbito universitario, existen caminos relativamente cortos para fomentar su desarrollo. Por ejemplo, las HNC pueden ser incluidas como competencias asociadas a los objetivos o resultados de aprendizaje de las asignaturas o como efectos esperables, a partir del cuidado del bienestar y la satisfacción vital de los estudiantes (Ahuja *et al.*, 2022; Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2021). También podrían ser fomentadas a través del empleo de metodologías activas que, más allá de la mera reproducción de conocimiento, recurran a la resolución de proyectos, el trabajo en equipo o a desarrollar experiencias fuera de las aulas (Asadzandi *et al.*, 2022; Duckworth, 2021). De cualquier manera, la aplicación o promoción concreta de algunas HNC en una institución de educación superior dada, siempre estará sujeta a las condiciones reales de posibilidad material y de destreza e iniciativa pedagógica existente.

La universidad debe ayudar a comprender –a propios y a extraños– que las habilidades no cognitivas constituyen disposiciones deseables en el estudiantado, pero especialmente que se refieren a recursos capaces de ser desarrollados activamente en un ambiente universitario signado por el ejemplo. Al mismo tiempo, la vocación crítica de la universidad también está llamada a evitar la idealización de las HNC, la individualización conceptual o personal (Ej., estigmatizar a quien carece de alguna de ellas) o comprender de forma ingenua lo que también constituye una demanda conveniente del mercado hacia los trabajadores, a cuya mayoritaria precariedad ahora toca añadir herramientas “blandas” que les permitan adaptarse a condiciones laborales las más de las veces flexibles y volátiles.

Evidencia, inclusión curricular imaginativa y contextualizada, ejemplo y perspectiva crítica. Estas parecen ser las claves para buscar el mejor conocimiento porvenir sobre la dialéctica del papel de las habilidades no cognitivas en la universidad y sobre el que debe jugar la universidad en el cultivo de estas, dado su llamado a promover el florecimiento personal, emocional y académico de sus estudiantes, y por derivación, de la sociedad.

Referencias

- Alaniz Rodríguez, L. D. (2021). El tratamiento de la infancia en las ciencias sociales: racionalidades e influjos. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (63), 5-38. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a2>
- Álvarez-Huerta, P., Miller A. L., Larrea, I. y Muela, A. (2022). Editorial: Higher education and non-cognitive skill development: Why, what and how? *Frontiers in Psychology*, 13, 1000725. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000725>
- Andino Quintanilla, C. I., Santacruz Giralto, M., Sorto Vega, P. J., Urrutia Anzora, X. E. y Vásquez Monzón, O. (2025). *Estudio exploratorio sobre la disposición para aprender (DPA) de estudiantes de pregrado de la UCA*. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.sv/handle/11674/6379>
- Ahuja, A., Netto, C. L. M., Terrana, A., Stein, G. M., Kern, S. E., Steiner, M., Kim, R. y Krupnick Walsh, K. (2022). An Outcomes-Based Framework for Integrating Academics With Student Life to Promote the Development of Undergraduate Students' Non-cognitive Skills. *Frontiers in Education*, 7, 782214. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.782214>
- Asadzandi, S., Mojtahedzadeh, R. y Mohammadi, A. (2022). What are the Factors that Enhance Metacognitive Skills in Nursing Students? A Systematic Review. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 27(6), 475-484. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_247_21
- Caballero-García, P. A. y Sánchez Ruiz, S. (2021). Creativity and Life Satisfaction in Spanish University Students. Effects of an Emotionally Positive and Creative Program. *Frontiers in Psychology*, 12, 746154. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746154>
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M. y Ringle, C.M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*, 8, 189-202. <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Cinque, M., Carretero Gomez, S. y Napierala, J. (2021). Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences. *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, (9), 1-31. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123827>
- Consejo Nacional de Rectores. (2025). *Séptimo informe estado de la región 2024: perfil educativo y competencias para impulsar el desarrollo en Centroamérica y República Dominicana* (Vol. 1). ERCA. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/c08cf20f-593f-48d6-8520-b01375891a56/content>
- Cunningham, W., Parra Torrado, M. y Sarzosa, M. (2016). Cognitive and Non-Cognitive Skills for the Peruvian Labor Market: Addressing Measurement Error through Latent Skills Estimations. *Policy Research Working Paper*, (7550), 1-46. <http://hdl.handle.net/10986/23725>
- Duckworth, A. (2021). *Grit. El poder de la pasión y la perseverancia*. Urano.
- Duckworth, A. L. y Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Fosnacht, K. y Webb-Copridge, K. (2021). How Does Perseverance of Effort Influence the University Outcomes of Historically Underrepresented Students? En L. E. van Zyl, C. Olckers y L. van der Vaart, (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Grit. Contemporary Theories*,

- Assessments, Applications and Critiques* (pp. 55-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57389-8_4
- Garavito-Hernández, Y., Villamizar-Mancilla, A. F. y Castañeda-Villamizar, L. P. (2024). Importancia de las habilidades blandas en el contexto laboral: una revisión de la literatura académica. *INNOVA Research Journal*, 9(3), 1-24. <https://doi.org/10.33890/innova.v9.n3.2024.2531>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García Clavel, J. (2018). Una propuesta de la clasificación de las habilidades no cognitivas a la luz de los clásicos. *Presupuesto y Gasto Público*, 90, 89-100. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/90_05.pdf
- Grasso Imig, P. (2021). Habilidades Sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(2), 82-98. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6>
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224>
- Instituto Nacional de Capacitación y Formación. (2025). *Resultados de la encuesta de demanda laboral MYPE 2025-2026* [presentación de diapositivas]. INCAF. <https://www.incaf.gob.sv/resultados-encuesta-de-demanda-laboral-mype-2025-2026/>
- Jordan Muiños, F. M. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial. Revista de Investigación en Psicología Social*, 7(1), 66-71. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/123/1232225009/>
- Kassenboehmer, S. C., Leung, F. y Schurer, S. (2018). University education and non-cognitive skill development. *Oxford Economic Papers*, 70(2), 538-562. <https://doi.org/10.1093/oep/gpy002>
- Loera-Suárez, V., López-Lira, N. y Teja-Gutiérrez, R. (2020). Habilidades no cognitivas que favorecen el aprovechamiento académico en educación superior. *Vinculatégica EFAN*, 6(2), 1460-1675. <https://vinculategica.uanl.mx/index.php/v/article/view/653>
- López Ruiz, E. (2020). Habilidades no cognitivas y rendimiento académico. Un estudio empírico en alumnos de secundaria. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 3, 7-27. <https://digitum.um.es/entities/publication/e9737a26-1038-4bc9-9a2c-d17663915e3e>
- Mínguez Vallejos, R. y Pedreño Plana, M. (2016). Las habilidades no cognitivas ante la exclusión socioeducativa: Revisión del estado de la cuestión. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (50), 33-51. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/17>
- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B. y Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95-111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Morrison Gutman, L. y Schoon I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People*. Institute of Education. University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10125763/>

- Orellana, C. I. (2016). El desafío de construir una psicología del desarrollo crítica en sociedades inhóspitas. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 67-82. <https://doi.org/10.22544/rcps.v35i02.01>
- Orellana, C. I. y Lobos Rivera, M. E. (2026). Propiedades psicométricas de la escala de Grit en el contexto universitario salvadoreño. *Revista Educación*, 50(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.3519>
- Orellana, L. M. y Orellana, C. I. (2023). Review of the Book: Handbook of Positive Youth Development: Critical insights on youth potential from the Main-stream to the Global South. *Psychological Thought*, 16(1), 186-198. <https://doi.org/10.37708/psyct.v16i1.777>
- Papalia, D. E. y Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo Humano* (12a ed.). McGraw-Hill Education.
- Rammstedt, B., Lechner, C. y Danner, D. (2024). Beyond Literacy: The Incremental Value of Non-cognitive Skills. *OECD Education Working Papers*, (311), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7d4fe121-en>
- Reyes-González, N. y Meneses-Báez, A. L. (2024). Psychosocial Factors Associated With Dropout, Performance and Adjustment in University First Year: A Systematic Review of Reviews. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. y King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Smith, S. M., Carter-Rogers, K., Norris, M. E. y Brophy, T. (2022). Students Starting University: Exploring Factors That Promote Success for First-Year International and Domestic Students. *Frontiers in Education*, 7, 779756. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.779756>
- Sultanova, G., Shilibekova, A., Rakhymbayeva, Z., Rakhimbekova, A. y Shora, N. (2024). Exploring the influence of non-cognitive skills on academic achievement in STEM education: the case of Kazakhstan. *Frontiers in Education*, 9, 1339625. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1339625>
- The World Bank. (2013). Life Skills: What are they, Why do they matter, and How are they taught? *Learning From Practice Series*, 1-8. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/569931468331784110/pdf/816730BRI0AGI00Box0379842B00PUBLIC0.pdf>
- Von Culin, K. R., Tsukayama, E. y Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 306-312. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898320>
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.54.6.1063>
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. y Gabrieli, J. D. E. (2016). Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170. <https://doi.org/10.3102/0162373715597298>
- World Economic Forum. (2025, 7 de enero). *The Future of Jobs Report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>
- Yamada, G., Lavado, P. y Velarde, L. (2013). Habilidades no cognitivas y brecha de género salarial en el Perú. *Working Papers Series*, (2013-014), 1-34. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2013/documento-de-trabajo-14-2013.pdf>