

# Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado

Fernando Vera Millalén<sup>1</sup>

## Resumen

El campo de la educación superior está bajo presión como nunca antes, ya que necesita preparar a los estudiantes para una participación activa en el mundo del trabajo. Hoy los empleadores buscan profesionales que demuestren habilidades blandas – cualidades personales que los transforman en colaboradores más adaptables, más proactivos, más resilientes y más responsables. El objetivo del presente artículo es abrir el debate en torno a la infusión de habilidades blandas en el currículo de las Instituciones de Educación Superior (IES) y su impacto en la futura inserción laboral de los egresados. Esto dice relación con las demandas del mercado laboral y el énfasis que actualmente se está dando al desarrollo de dichas habilidades socioemocionales. La metodología utilizada consistió en el análisis documental, confrontada con los puntos de vista del autor. El aporte dice relación la necesidad de infundir las habilidades blandas en el currículo e implementar estrategias metodológicas y evaluativas que mejoren las propuestas educativas. Se concluye con una síntesis, intentando explicar las relaciones entre los conceptos clave, con sus implicancias para la educación superior.

Palabras Clave: desarrollo de habilidades, formación profesional, educación superior

## Infusing soft skills into the higher-education curriculum: key to the development of advanced human capital

### Abstract

The field of higher education is under pressure as never before to prepare students for active participation in the world of work. At present, employers want professionals who are able to demonstrate soft skills - personal qualities that make them more adaptable, more proactive, more resilient and more responsible collaborators. This article seeks to open the debate on how to infuse soft skills into the curriculum of Higher-Education Institutions (HEIs) and its impact on the future employment of graduates. This relates to the demands of the labor market and the emphasis being currently placed on the development of said socioemotional skills. The methodology used was documental analysis, confronted with the author's own stand-

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Currículum y Evaluación; Magíster en Administración y Gestión Educacional; Diplomado en Liderazgo Educacional; Certificado en Desarrollo del Pensamiento Crítico; Certificado en Aprender a Aprender. Director Nacional de Sello Formativo, Universidad de Aconcagua. Correo electrónico: fernandovera@uc.cl

points. The findings are related to the need to infuse soft skills into the curriculum and implement methodology and assessment strategies for improving educational proposals. It concludes with a synthesis aimed at explaining the relationship between key concepts and their implications for higher education.

**Keywords:** skills development, vocational training, higher education.

## 1.1.- Introducción

La economía del conocimiento se estructura y desarrolla en función de agentes económicos, equipados con múltiples cualificaciones y habilidades socioemocionales que les permitan adaptarse a las actuales exigencias del mercado laboral. Como suele sostenerse, las habilidades blandas ayudan a las personas a adaptarse y comportarse de manera efectiva (Cinque, 2016). Queda claro, entonces, que el nuevo orden mundial impone desafíos de todo tipo: volatilidad de los mercados, mayor incertidumbre, intensa competitividad, obsolescencia de los conocimientos, cambio demográfico y social, giro en el poder económico, enfoque sustentable, escasez de recursos y avance tecnológico, por citar sólo algunos. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), este nuevo escenario demanda profesionales capaces de adaptarse al cambio, de generar soluciones creativas, y de asumir nuevos desafíos (OCDE, 2011).

Por lo mismo, la formación en habilidades blandas es una materia de alto interés para el currículo de la educación superior. De hecho, tanto a nivel local como global, se observa actualmente la necesidad de desa-

rollar capital humano de calidad, que sea capaz de adaptarse a un mercado laboral cada vez más exigente y cambiante. Esto obligaría a las IES<sup>2</sup> a desarrollar estrategias que permitan mejorar las habilidades socioemocionales de sus egresados de manera de facilitar una mejor adaptación a los vaivenes del mercado laboral. Sin lugar a dudas, la integración de ciertas habilidades transversales agrega definitivamente una perspectiva global al empleo. Definitivamente, promover una educación centrada en la formación de habilidades laborales parece ser esencial para el desarrollo de las personas y de los países.

Lo expuesto anteriormente supondría un sistema de enseñanza superior de calidad, adecuadamente diseñado y bien planificado, que desarrolle en los estudiantes no sólo las tradicionales habilidades duras (conocimientos técnicos o disciplinares), sino que, complementariamente, infunda en los futuros profesionales un conjunto de habilidades blandas (herramientas para la empleabilidad), que los prepare para un desempeño exitoso en el mundo del trabajo.

Hoy más que nunca, la industria demanda profesionales altamente efectivos, que sean capaces de armonizar coherentemente sus conocimientos técnicos con sus habilidades socioemocionales para la resolución de problemas. Desafortunadamente, en algunas aulas universitarias es posible observar prácticas docentes que aún ponen el énfasis en la transmisión de contenidos conceptuales (conocer), sin promover en los estudiantes su capacidad indagatoria (aprender a conocer), su capacidad transaccional (aprender a hacer), su capacidad para trabajar colaborativamente (aprender

<sup>2</sup> De aquí en adelante IES para referirnos a Instituciones de Educación Superior.

a vivir juntos y con otros), ni su capacidad metacognitiva (aprender a ser), como estrategia de mejoramiento continuo.

Adicionalmente, la evidencia internacional parece indicar que existe un desajuste entre las propuestas curriculares de las universidades y las necesidades del mercado laboral (Waterman, Waterman & Collard, 1994; Binks, 1996; Nagel, 2010; Bonnet, 2012). Además, se estima que un currículo moderno debiera ofrecer formación en cualificaciones laborales y habilidades personales, pues el mundo del trabajo actual no sólo demanda competencias específicas, sino que también competencias genéricas o transversales, tales como, comunicación efectiva, liderazgo, trabajo en equipo, proactividad, autonomía, toma de decisiones y resolución de problemas que, entre otras, son los atributos que determinan positivamente el desempeño individual (Fallows & Steven, 2000). Por consiguiente, es evidente la necesidad de construir una nueva relación entre la educación terciaria y el mundo del trabajo para así incrementar la empleabilidad de los egresados. Esto implica un compromiso por parte de las IES para rediseñar sus currículos, analizando y reinterpretando la demanda empresarial. La más urgente necesidad parecer ser la preparación en habilidades blandas a ser transferidas en contextos laborales.

Visto desde otra perspectiva, lo anterior representa una importante oportunidad en materia de impacto social e inclusividad, que ha impulsado a muchas universidades e institutos profesionales a crear espacios en sus mallas curriculares para incluir la formación para el mundo de trabajo. Todavía más, a nivel internacional, se observan importantes iniciativas en las propuestas curriculares, aunque el tiempo dedicado al desarro-

llo de las variables blandas parece no estar satisfaciendo completamente las demandas del mercado laboral (Binks, 1996; Garavan, Morley, Gunnigle & Collins, 2001). Por su parte, a nivel local, la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA-Chile) enfatiza la necesidad de que los planes de estudio incluyan el desarrollo de competencias transversales o genéricas, tales como, comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información (CNA-Chile, 2015).

A la luz de la evidencia, las habilidades blandas se ven cada vez más necesarias en la formación técnica y profesional, pues ellas añaden valor y ventaja competitiva a quienes se integran a la fuerza laboral. Más aún, se dice que la transmisión de conocimientos per se ya no es tan importante como antaño, porque en plena sociedad del conocimiento, éstos se adquieren en cualquier momento y, dado que son ubicuos, están universalmente disponibles y al alcance de todos. Entonces, todo parece indicar que las habilidades socioemocionales constituyen la marca diferencial que el mundo del trabajo busca actualmente como capital humano avanzado.

En su conjunto, los datos ponen de manifiesto que el mercado laboral ha evolucionado hacia una dinámica interpersonal que sencillamente no puede ignorarse. Sin lugar a dudas, la industria busca profesionales efectivos, proactivos y resilientes, que puedan complementar estratégicamente sus conocimientos técnicos con sus habilidades socioemocionales. También es evidente la necesidad de reclutar un fuerza laboral emocionalmente más inteligente,

que sepa construir y mantener unas relaciones laborales sanas y positivas, pues solo así se logra construir equipos inter, multi y transdisciplinares exitosos. Entre estas perspectivas, las habilidades blandas son actualmente muy valoradas por los empleadores, ya que se reconoce que están directamente ligadas al alto rendimiento y, por ende, son esenciales para lograr los resultados que busca una compañía.

En este contexto, una de las acciones estratégicas que se recomienda a las IES, es rediseñar sus modelos educativos conforme a las necesidades del mercado laboral. No obstante, aún se detectan debilidades importantes en las propuestas académicas. De hecho, muchos programas todavía enfatizan las tradicionales habilidades técnicas, descuidando el desarrollo de las habilidades no cognitivas o complementarias. En este artículo se intenta identificar las habilidades blandas requeridas para el mundo del trabajo y cómo éstas son abordadas en el currículo. Adicionalmente, se presenta un conjunto de buenas prácticas para la infusión y desarrollo de dichas capacidades en la educación terciaria.

## 2.1.- Apartados de desarrollo analítico

### 2.1.1- Concepto de habilidades blandas

Se entiende por habilidades blandas aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral. También se las conocen con términos, tales como, competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades

genéricas, habilidades socioemocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, habilidades relacionales, habilidades transversales o habilidades no cognitivas. Independientemente de su denominación, el hecho es que estas capacidades incluyen habilidades sociales e interpersonales o metacompetencias, es decir, capacidades para trabajar en ambientes diversos, y transferir los aprendizajes de un campo a otro. Por otra parte, las habilidades blandas no sólo son importantes para el éxito laboral, sino para lograr felicidad en la vida (Cinque, 2015). En definitiva, todo indica que este concepto se relaciona estrechamente con la creación de hábitos potenciadores de la efectividad laboral y personal y, como tales, reciben una alta consideración en las organizaciones, no sólo durante la fase de reclutamiento, sino que durante toda la carrera profesional de los empleados.

Ciertamente, la multiplicidad de acepciones y las formas en que estas habilidades se conciben en la literatura reflejan el hecho de que integran componentes actitudinales, conductuales y cognitivos. Dado su carácter generativo, la verdad es que estas capacidades diferenciales suponen otras características interpersonales, tales como, autorregulación, metacognición, autoeficacia, costumbres sociales, inteligencia emocional, adaptabilidad, pensamiento sistémico, habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para resolver problemas, creatividad y similares.

En la Tabla 1 se recoge la valoración que la industria le asigna a las habilidades no cognitivas. Se visualiza que las habilidades que presentan una mejor valoración son 'honestidad/integridad' y 'comunicación efectiva'. Otras habilidades que merecen la atención por parte del sector educativo son

'pensamiento crítico' y 'trabajo en equipo'. En general, se observa que las habilidades no cognitivas, consideradas factores crítico de éxito, son mejor valoradas por los empleadores que las habilidades técnicas o cognitivas, que tienden a enfatizarse más en los programas académicos.

TABLA 1  
*RANKING DE HABILIDADES BLANDAS  
SEGÚN LOS EMPLEADORES*

HABILIDADES	ESCALA DE 1 AL 5
Honestidad/integridad	4,62
Comunicación efectiva	4,54
Pensamiento crítico	4,51
Trabajo en equipo	4,49
Habilidades interpersonales	4,37
Motivación	4,37
Flexibilidad/adaptabilidad	4,33
Pensamiento creativo	4,18
Habilidades organizativas	4,17
Conocimientos técnicos	3,92

Fuente: Adaptado de Aasheim, Li, & Williams, (2009).

A partir de la literatura analizada, se concluye que en los países occidentales, existen múltiples intentos por desarrollar definiciones de habilidades blandas. No obstante, en todas se observan tres características comunes: (i) incrementar la productividad y la competitividad entre los mercados; (ii) desarrollar una fuerza de trabajo adaptativa y calificada, y (iii) crear un ambiente propicio para la innovación, en un mundo dominado por la globalización.

De hecho, diversos estudios señalan que las habilidades no cognitivas tienen un po-

der predictivo del éxito laboral, mientras que las habilidades cognitivas son variables predictoras del buen rendimiento académico (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Lindqvist & Vestman, 2011, Chinnotti, 2015). Es justamente esta dualidad conceptual la que distingue la lógica entre habilidades blandas y habilidades técnicas o duras. En esta misma línea, se trata más concretamente de las destrezas, capacidades, y rasgos que pertenecen a nuestra personalidad, actitud, y comportamiento más que a nuestros conocimientos técnicos (Moss & Tilly, 2001) o a aquellas capacidades o destrezas individuales que son necesarias para alcanzar el éxito en la vida, en diversos contextos socioculturales (Talavera & Pérez-González, 2007).

Complementariamente, podría señalarse que las habilidades socioemocionales son las habilidades intra e interpersonales o socioemocionales, que son esenciales para el desarrollo personal, la socialización y el éxito laboral (Kechagias, 2011). A su vez, es importante subrayar que un desempeño efectivo o acción competente implica movilizar conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, como también actitudes, emociones, valores y motivaciones (OCDE, 2001). En este sentido, se estima que la tasa de éxito de una persona en el trabajo depende de su Coeficiente Emocional (CE) y Coeficiente Intelectual (CI), a razón de 80:20. Esto se explica por el hecho que el CE ayuda a las personas a construir y mantener relaciones con pares y superiores, incrementar la productividad y comunicarse de manera efectiva. Como señala Goleman (2011), "en el mejor de los casos, el CI contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida,

con lo que el resto queda para otras fuerzas” (p. 54). Este planteamiento refuerza la idea de que las habilidades no cognitivas permiten abrirse camino en un mundo complejo y son esenciales para un desempeño efectivo en funciones sociales y laborales.

Al respecto, la perspectiva del autor es que las habilidades blandas pueden visualizarse como un componente no cognitivo del logro cognitivo y como parte del pensamiento metacognitivo<sup>3</sup>. A modo ilustrativo, los estudiantes que llegan a clase sin haber revisado previamente los contenidos, que no se cuestionan sus niveles de logro o que simplemente no demuestran interés por aprender, podrían exhibir bajos niveles metacognitivos, los cuales, a su vez, probablemente obstaculizarían sus logros cognitivos (e. g., rendimiento académico, realización de tareas, graduación oportuna, titulación). Con todo lo anterior, se puede insistir en que las habilidades no cognitivas contribuyen al desarrollo de capital humano de calidad y, por su naturaleza, constituyen la plataforma para el éxito no sólo académico, sino también profesional.

Por esa razón, y entendiéndose que dichas capacidades son centrales para la empleabilidad y que, por consiguiente, es preciso desarrollarlas, su formación es endosada, por razones obvias, a las IES. Al fin y al cabo, es indudable que estas instituciones juegan un rol gravitante en el proceso de transformación de las personas. Todavía más, el bienestar de un país y sus perspectivas de crecimiento se miden esencialmen-

3 Se refiere al pensamiento de orden superior, que involucra un control activo de los procesos cognitivos que ocurren cuando se aprende. Actividades, tales como, planificar cómo alcanzar un meta de aprendizaje, monitorear la comprensión y evaluar el progreso alcanzado son acciones metacognitivas por naturaleza.

te en función del talento humano. De hecho, ya se comienza a hablar de la ‘era humana’, donde el talento y los rasgos diferenciales son los propulsores del éxito empresarial. A pesar de ello, la evidencia parece indicar que los egresados no estarían satisfaciendo la demanda de competencias y actitudes que se observa en el mundo del trabajo (Juen, Pang & Vitale, 2010; Maxwell, 2007). En tanto, a nivel local, los docentes universitarios todavía se quejan de que sus estudiantes de pregrado evidencian bajas capacidades socioemocionales. Ante esta situación, no sorprende que las IES se enfrenten actualmente al desafío de hacer un giro desde la enseñanza al aprendizaje y de articular en sus programas de estudio, tanto la formación de habilidades cognitivas como no cognitivas.

Ahora bien, la importancia de trasladar el foco desde la enseñanza al aprendizaje es fundamental para preparar adecuadamente a los estudiantes para el mundo del trabajo. En efecto, se espera que los estudiantes adquieran simultáneamente competencias técnicas y habilidades blandas. Estas últimas les permitirían seguir aprendiendo por toda su vida (long-life learning). Por consiguiente, dichas capacidades no sólo debieran aprenderse en contextos académicos, sino también fuera de ellos, en la vida personal y social. A este respecto, el proceso de Bolonia<sup>4</sup> ha enfatizado la importancia de poner mayor atención a los procesos de aprendizaje y al desarrollo de las también llamadas “habilidades para toda la vida”.

4 El Proceso de Bolonia es la forma conocida de referirse a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como una oportunidad para que las universidades aborden un conjunto de reformas, que les permita adaptarse a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento. Esta iniciativa fue impulsada definitivamente el 19 de junio de 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia.

De igual manera, y como una forma de estrechar la brecha entre la academia y el sector productivo, se insta a los docentes a asegurarse de que, más allá de los conocimientos técnicos, pongan los esfuerzos necesarios por integrar en los programas de estudios habilidades transversales, como parte de las estrategias de formación de pregrado (Gerwertz, 2007; Olsen, 2007; Nagle, 2010). Esto parece situar a estas habilidades en la lista de prioridades que debiera considerarse en todo diseño o ajuste curricular, que ostente formar para el mundo del trabajo. Asimismo, se cree que esta decisión estratégica permitiría cumplir con tres objetivos comunes: (i) preparar a los estudiantes para un desempeño exitoso en el mercado laboral; (ii) formar profesionales altamente calificados; y (iii) competir en una economía global. Para satisfacer estos objetivos, en primer lugar es preciso integrar dichas capacidades diferenciales en los currículos, ya sea como acciones formativas independientes o bien transversalizadas en los programas de estudio y, en

segundo lugar, se hace necesario infundir dichas capacidades a través de actividades eminentemente prácticas, que emulen situaciones o contextos laborales.

Ante este complejo panorama, uno de los grandes dilemas que enfrentan los curriculistas es precisamente determinar cuáles habilidades blandas incluir en los programas académicos. Así pues, e independientemente de las decisiones institucionales, la literatura analizada hasta aquí ha permitido identificar que muchas propuestas curriculares comparten las siguientes siete habilidades blandas o socioemocionales: comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, emprendimiento y liderazgo. Al mismo tiempo, y para facilitar los procesos de infusión, se sugiere descomponer cada una de estas habilidades en un conjunto de sub-habilidades o categorías de micro-implementación, donde la primera categoría corresponde a las habilidades blandas que son “necesarias” poseer y la segunda categoría a aquellas que son

TABLA 2

*HABILIDADES BLANDAS NECESARIAS VERSUS DESEABLES*

HABILIDADES BLANDAS	NECESARIAS	DESEABLES
Comunicación efectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para emitir ideas de manera clara y efectiva, ya sea en forma oral o escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para discutir y llegar a un consenso.</li> <li>• Capacidad para comunicarse con personas de diversas culturas.</li> </ul>
Pensamiento crítico y resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para identificar y analizar problemas en situaciones difíciles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para pensar más allá de la solución.</li> <li>• Capacidad para comparar situaciones problemáticas.</li> </ul>
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para interactuar y trabajar efectivamente con otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para contribuir con ideas y aportes al equipo.</li> <li>• Capacidad para coordinar el trabajo colaborativo.</li> </ul>

Aprendizaje permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a formarse de manera autónoma y a lo largo de toda la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para buscar nuevos conocimientos.</li> <li>• Capacidad para relacionar experiencias con nuevos aprendizajes.</li> </ul>
Emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para identificar oportunidades de trabajo/negocios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para proponer nuevos negocios.</li> <li>• Capacidad para autoemplearse.</li> </ul>
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para influir en los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para liderar y ser liderado.</li> <li>• Capacidad para supervisar a los miembros de un equipo.</li> </ul>

Fuente: Basado en Pahauri & Yada (2012).

“deseables” evidenciar, como se muestra, a modo de ejemplo, en la Tabla 2.

#### 2.1.2.- Déficit de habilidades blandas

De acuerdo con la literatura analizada, las empresas están preocupadas más que nunca por la brecha que perciben entre los conocimientos técnicos y las habilidades socioemocionales de los jóvenes que están ingresando al trabajo. Esto se justifica en el hecho de que dichas capacidades se consideran cruciales para el éxito profesional y la competitividad empresarial. Es más, hay un consenso abrumador entre los empleadores en cuanto a que la nueva fuerza laboral adolece de habilidades para comunicarse de manera efectiva, resolver problemas en forma creativa, trabajar en forma colaborativa y adaptarse a las condiciones cambiantes del mercado (Gerwertz, 2007; Olsen, 2007; Nagle, 2010; Chan, Goh & Prest, 2015). Aparte de las mencionadas “capacidades relacionales”, los empleadores también encuentran que los recién egresados carecen de ciertas habilidades duras asociadas con tareas específicas (Chan et al., 2015).

Una posible traducción de todo ello sean los cambios en la industria, los cuales son mucho más rápidos que aquellos producidos en los sistemas educativos y la necesidad de formar profesionales con mayores calificaciones. Más precisamente, la literatura reporta que uno de cada cinco trabajadores de los países miembros de la OCDE está sobrecalificado para los puestos que ocupan, mientras que una proporción similar está subcalificada. La prevalencia de este desacople o desajuste formativo no sólo representa un problema para los educadores, sino también impone una carga importante a las empresas que necesitan reclutar una fuerza laboral dotada de las habilidades que la sociedad requiere hoy y probablemente en el futuro (Chan et al., 2015).

En la esfera organizacional, cuando los equipos evidencian una brecha significativa en sus habilidades blandas, es muy probable que se produzcan consecuencias muy negativas en las empresas: ocurren descoordinaciones, se generan malentendidos, hay mayor procrastinación, se resiente el

clima laboral, emergen los silos funcionales, la productividad disminuye, se cometen más errores, fallan las comunicaciones, la gente se estresa, la calidad del servicio empeora, surgen los conflictos, aumenta la rotación laboral y, por si fuera poco, se produce una fuga importante de buenos talentos. Así pues, un rasgo común en las carencias formativas de los egresados es la gran necesidad de formación en habilidades para la empleabilidad. Esta “brecha competencial” es hoy en día un tema de alto interés, tanto para el sector industrial como educativo. Por ejemplo, en América Latina, se estima que mientras el desempleo se mantiene alto, muchos puestos permanecen vacantes debido a que no se encuentran profesionales con habilidades sociocognitivas que los ocupen (Bassi, Busso, Urzúa & Vargas, 2012). Por otra parte, a nivel global, se evidencia la misma necesidad, con empleadores preocupados por la falta de fuerza laboral competente (ManpowerGroup, 2013).

En la práctica, todo lo anterior se traduce en que los empleadores probablemente preferirán a profesionales con mayor desarrollo socioemocional, incluso para trabajos que no exigen una alta especialización (McGuinness, 2006). Ello indica que existe un desacoplamiento o desajuste significativo entre las demandas del mercado labo-

ral y las propuestas académicas (Bassi et al., 2012). De allí que, el tema de la brecha competencial tiene dos dimensiones: la demanda de fuerza laboral calificada y la oferta académica de formación en habilidades socioemocionales. A este fenómeno el autor de este artículo comúnmente lo llama “tamiz selectivo”, ya que funciona como una verdadera criba para aceptar o rechazar candidatos a un determinado puesto de trabajo (¿Quién tiene mayores ventajas competitivas?). En definitiva, se trataría de un síntoma de desajuste vertical entre los niveles de cualificaciones profesionales (desarrollo de habilidades no cognitivas).

Todavía más, los datos consolidados (Tabla 3) de un estudio realizado por la U. S. Chamber of Commerce Foundation (Fundación de la Cámara de Comercio de Estados Unidos) en 2015, en 10 condados de la región sudoeste de Pensilvania, indican que el 77% de los recién egresados y el 80% de los empleadores encuentra que el dominio de las habilidades blandas es importante para el éxito laboral. Todo ello llevaría a pensar que la integración de herramientas no cognitivas en el currículo es una necesidad formativa en el conjunto del sistema económico y educativo actual.

Coincidentemente, se estima que las ha-

**TABLA 3**  
*IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES BLANDAS PARA EL TRABAJO*

	EXTREMADAMENTE IMPORTANTES	MUY	ALGO	NO
Recién egresados	46%	31%	10%	13%
Empleadores	38%	42%	17%	3%

Fuente: Adaptado de Fundación de la Cámara de Comercio de Estados Unidos (2015).

bilidades blandas se asocian a una mayor empleabilidad y menor probabilidad de repetición académica (Duckworth et al, 2007; Heckman, 2012; Salvatierra, 2015). De hecho, la medición de las habilidades no cognitivas tiene una validez predictiva del buen desempeño laboral y ayuda a los docentes a comprender mejor y valorar más favorablemente la pertinencia de desarrollar dichas capacidades en los estudiantes, no solo para potenciar su formación profesional, sino como una manera de reducir significativamente la inequidad social y de contribuir a bajar notoriamente la tasa de desempleo.

Ante este escenario y como una forma de facilitar la toma de decisiones en materia de desarrollo de capital humano avanzado, a continuación, se propone un conjunto de preguntas orientadoras que las organizacio-

nes horizontales y verticales podrían tratar de responder, como se muestra en la Tabla 4.

### 2.1.3.- Infusión de habilidades blandas en el currículo

Se entiende por infusión de habilidades blandas el desarrollo de estas capacidades mediante el modelamiento (el docente describe la destreza, la descompone y la modela) y el aprendizaje activo (los estudiantes se implican en la adquisición de conocimientos y habilidades). La idea detrás de este concepto es crear un ambiente de aprendizaje que asegure no sólo la formación académica, sino que la integridad del estudiante. A este respecto, se estima que la clase magistral y la evaluación tradicional obstaculizan el proceso de aprendizaje efectivo y limitan el desarrollo de las habilidades no cognitivas. En definitiva, a través de procesos de infusión se anima a los estu-

TABLA 4

*ALGUNAS PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA ORGANIZACIONALES HORIZONTALES Y VERTICALES*

PREGUNTAS PARA EL SECTOR HORIZONTAL	PREGUNTAS PARA EL SECTOR VERTICAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las cualificaciones que su empresa más valora en los procesos de reclutamiento de personal clave?</li> <li>• ¿Cómo caracterizaría usted la disponibilidad de dichas cualificaciones entre los candidatos a los puestos de trabajo?</li> <li>• ¿Hasta que punto su empresa se hace cargo de asegurar que sus empleados demuestren dichas capacidades operacionales?</li> <li>• ¿El programa de reclutamiento de personal de su empresa satisface el desarrollo de habilidades emocionales?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué dificultades enfrenta su organización para integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales?</li> <li>• ¿Está su personal vinculado directamente con las necesidades del sector empresarial?</li> <li>• ¿Cuáles son los sectores productivos que probablemente requieren más profesionales altamente entrenados en habilidades socioemocionales?</li> <li>• ¿Cuál es el rol de los prestadores de servicios educativos en el desarrollo de profesionales altamente calificados?</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Chan et al. (2015).

diantes a esforzarse y autocorregirse para tener éxito.

En este escenario, la revisión de la literatura permite identificar dos corrientes de pensamiento en materia de infusión de habilidades no cognitivas: los generalistas y los especialistas. Para los “generalistas”, dichas habilidades pueden ser aprendidas separadamente del contenido disciplinar, mientras que para los “especialistas”, éstas sólo pueden enseñarse como parte de las materias disciplinares, ya que el conocimiento es fundamentalmente situado (Kechagias, 2011). De manera que, se podría deducir que las habilidades socioemocionales podrían infundirse en el currículo universitario de tres formas: (i) enfoque directo; (ii) enfoque metacurricular y (iii) enfoque mixto, como a continuación se explica brevemente:

(i) Enfoque directo – infusión directa de habilidades a través de un conjunto de cursos transversales. Generalmente, estos cursos son parte de los requerimientos de programas académicos que se presentan como sello formativo, pero que deben aprobarse al igual que los cursos de otras disciplinas. Desde la perspectiva del docente, este enfoque requiere una preparación intensiva, adscripción a una determinada metodología y cumplimiento con cierto perfil profesional y atributos personales. En cuanto al estudiante, éste necesita involucrarse activamente en su aprendizaje.

(ii) Enfoque metacurricular - infusión de habilidades desde las estrategias metodológicas y evaluativas de todas las asignaturas que componen un plan de estudio. Este enfoque supone integrar las habilidades en las diferentes áreas del conocimiento o núcleos curriculares, como también en los diversos textos

de estudio. También demanda acciones de perfeccionamiento docente permanente. Se trata de un enfoque integral que aborda los contenidos académicos desde la tridimensionalidad curricular (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

(iii) Enfoque mixto - combinación de ambos enfoques. Este enfoque es más complejo y costoso de implementar, pues exige capacitar de manera permanente a los docentes, tanto del área transversal como de otras áreas disciplinares para así lograr la tan ansiada convergencia académica.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, y como una forma de cuestionar la realidad, se invita a los docentes realizar un ejercicio reflexivo y metacognitivo, tratando de responder las siguientes preguntas preliminares:

- ¿Por qué adquirir habilidades blandas?
- ¿Estoy preparado/a para desarrollar capacidades diferenciales en los estudiantes?
- ¿Cómo valoro mi propio desarrollo de habilidades socioemocionales?
- ¿Qué carga cognitiva demanda el desarrollo de habilidades blandas?
- ¿Cuáles son las sub-habilidades a desarrollar, según las necesidades del estudiante?
- ¿Qué debe saber y conocer el estudiante para lograr los desempeños descritos en cada uno de los criterios de desempeño de la habilidad respectiva?
- ¿Qué factores docentes y discentes facilitan u obstaculizan el desarrollo de habilidades blandas?
- ¿Qué cambios transformacionales es pre-

ciso producir para potenciar los rasgos diferenciales individuales?

Como se ha visto en la literatura analizada, el cuestionamiento sistemático es la base del mejoramiento continuo de la acción docente (McLaughlin, Black-Hawkins & McIntyre, 2004). Más específicamente, el cuestionarse la realidad es un componente integral de la metacognición, considerada clave en el desarrollo de las habilidades no cognitivas. En efecto, esta característica de algunos docentes es la variable personal más importante en el desarrollo de habilidades blandas (Patrut & Patrut, 2015). Tareas, tales como, planificar y pensar en voz alta, formular preguntas desafiantes, autoevaluar lo aprendido, planificar el aprendizaje, buscar información adicional, aprovechar las experiencias pasadas, etc., son parte esencial de la metacognición.

Dicho de otro modo, los docentes metacognitivos transfieren indefectiblemente este rasgo distintivo a sus estudiantes, logrando que éstos, a su vez, reconozcan lo que saben, descubran lo que no saben, y propongan las acciones remediales respectivas (Cao & Nietfeld, 2007). Definitivamente, a través de la metacognición, los estudiantes pueden controlar su aprendizaje, pensar en forma crítica y reflexiva, actuar con autonomía, resolver problemas, tomar decisiones y determinar las estrategias que necesitan para lograr exitosamente sus objetivos de aprendizaje. Es de notar que todos estos aspectos son clave cuando se los transfiere al mundo del trabajo.

En perspectiva, los jóvenes altamente metacognitivos son conscientes de las necesidades del mercado y reconocen qué éste se torna cada día más exigente. Por lo tanto, se preparan, observan su entorno, buscan

patrones de comportamiento, se autocorrigen y estudian la evolución del empleo. Mientras el caso contrario se da en los estudiantes con niveles metacognitivos más bajos, quienes a menudo aprenden nuevos conceptos, memorizándolos de manera aislada y superficial, sin ser capaces transferirlos a situaciones prácticas o de la vida real. De allí que se tienda a afirmar que el enfoque de clase directiva o frontal sólo genera estudiantes acumuladores de contenidos y no personas con rasgos individuales diferenciales, capaces de aplicar lo aprendido, profundizarlo, compartirlo y gestionarlo.

Más aún, la evidencia indica que la metacognición no es un proceso automático, pero puede transferirse como parte de un concepto más amplio referido al aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002). Esto equivale a decir que si el docente es autorregulado, formará también personas autorreguladas. Suele decirse que la autorregulación es esencial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y que constituye el sello distintivo de las personas altamente efectivas, entendiéndose por tales los individuos que son capaces de modificar, monitorear y organizar la información para aplicarla a otros contextos y situaciones. Ahora bien, también parece haber una directa relación entre las habilidades blandas y la metacognición, pues ambas contribuyen al aprendizaje de calidad, éxito académico y desempeño laboral destacado (Laskey & Hetzel, 2010).

#### 2.1.4.- Modelo de implementación de habilidades blandas en la educación superior

Ante el actual escenario educativo y con-

siderando la realidad contextual, el autor propone un enfoque holístico para abordar la infusión de habilidades no cognitivas en estudiantes postsecundarios. Esto equivale a integrarlas en el plano de la microimplementación, tanto de manera directa como metacurricular. Desde esta perspectiva, los estudiantes podrían adquirir dichas habilidades de forma explícita (currículo formal) e implícita (currículo oculto), con énfasis en el aprendizaje activo, a través de situaciones simuladas (actividades intra aula) o reales (actividades extra aula). En su conjunto, este enfoque permitiría a los estudiantes estructurar mejor y más sistemáticamente sus objetivos profesionales e involucrarse más activamente en la planificación de su propio aprendizaje. Sin embargo, cabría preguntarse: “¿Están los docentes preparados para integrar las habilidades no cognitivas en sus propuestas curriculares del área disciplinar”? Aunque se observan importantes esfuerzos, todo parece indicar que aún hay un largo camino que recorrer en cuanto al cambio paradigmático.

Conceptualmente, la mirada holística supone: (i) centrar la formación en las necesidades de los estudiantes; (ii) definir un conjunto de macro habilidades blandas, que respondan a las demandas del sector productivo; (iii) elaborar los recursos didácticos de apoyo requeridos para la enseñanza directa; y (iv) definir las estrategias metodológicas y evaluativas que se aplicarán para desarrollar tales habilidades, tanto desde la perspectiva directa como metacurricular. La idea detrás de este enfoque es crear escenarios de aprendizaje que aseguren la formación integral de los estudiantes (adquisición de habilidades duras y blandas, de manera simultánea). Para ello, se propone implementar

el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) en todos los programas de estudio, pues se reconoce que este método permite responder satisfactoriamente al criterio de integración de los contenidos curriculares (aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal), en diversos niveles de adquisición (cognitivo, funcional, social, etc.).

Teóricamente, el aprendizaje experiencial promueve el concepto de aprender a través de la experiencia, lo que exige involucrarse directamente en los temas que se están estudiando. Por lo demás, se cree que la experiencia práctica en el aula otorga a los estudiantes oportunidades reales para enfrentarse mejor preparados a los desafíos del contexto laboral. De este modo, el conocimiento resulta de entender y transformar la experiencia (Kolb, 1984). En otras palabras, el aprendizaje experiencial remite al proceso de crear conocimientos mediante la transformación de la experiencia. Como se muestra en la Figura 1, este modelo de aprendizaje presenta un ciclo de cuatro fases: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

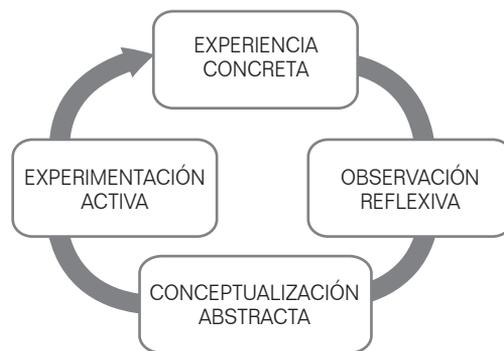


FIGURA 1. CICLO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE KOLB (1984)

El ciclo comienza con una experiencia que el estudiante ha tenido y le sigue una instancia para reflexionar sobre esa experiencia. Luego, el joven podría conceptualizar y extraer algunas conclusiones sobre lo que ha experimentado y observado para finalmente aplicar lo aprendido en otras situaciones y contextos. Aunque este modelo de aprendizaje se presenta como un ciclo, las fases podrían ocurrir en cualquier orden. Todo lo anterior se debe a que este ciclo involucra tanto componentes concretos (fases 1 y 4) como componentes conceptuales (fases 2 y 3), los cuales ciertamente requieren una variedad de aspectos cognitivos y no cognitivos.

Asimismo, se propone que el peso curricular de los contenidos académicos del enfoque directo se distribuya en un 30% para la parte teórica (contenidos conceptuales) y un 70% para la parte práctica (contenidos procedimentales). En cuanto al enfoque metacurricular, se sugiere que los docentes transiten desde la tradicional clase expositiva o frontal, centrada en el docente, hacia una propuesta más dialógica e interactiva, centrada en los estudiantes, relevando igualmente los aspectos prácticos de los contenidos disciplinares.

Metodológicamente, y dado que las habilidades blandas remiten esencialmente a capacidades y desempeños, se propone: (i) determinar las habilidades que se van a infundir, considerando las necesidades del mercado (consultas a empleadores) y sus implicaciones institucionales (consonancia con el modelo educativo respectivo); (ii) definir un conjunto de indicadores y descriptores para cada una de las habilidades a infundir (mapa o matriz de habilidades) y

(iii) desarrollar actividades de aula que involucren a los estudiantes activamente en su aprendizaje (caja de estrategias de microimplementación).

En cuanto a las dinámicas grupales, se propone enfatizar particularmente trabajos grupales, que fomenten la comunicación entre pares, la colaboración, la iniciativa personal, la interacción, la autoeficacia y la toma de decisiones grupales se podrían incluir juegos de roles, estudios de caso, simulaciones, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)<sup>5</sup> y diversas actividades lúdicas y prácticas. Para enriquecer la propuesta, se podrían implementar proyectos comunitarios (aprendizaje-servicio) para así acercar a los estudiantes a los problemas del mundo real. La literatura revisada señala que estas estrategias son clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica, pues promueven la discusión entre los estudiantes, sin la interferencia del docente, cuyo rol ahora es de facilitador, mentor, negociador, coach y evaluador.

Para que los estudiantes tengan la posibilidad de aplicar los contenidos conceptuales relacionados con las habilidades blandas y sus diversas dimensiones, se sugiere al docente las siguientes estrategias a poner en práctica o desarrollar en su clase:

- Preparar listas de cotejo para monitorear el progreso propio. Esta estrategia incrementa la responsabilidad por el trabajo bien hecho;
- Ofrecer oportunidades para colaborar

5 Se trata de un método de enseñanza y aprendizaje, mediante el cual los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades, resolviendo situaciones o problemas complejos. Según Araújo y Sastre (2008), el ABP estrecha la brecha entre la universidad y la empresa, facilita las soluciones interdisciplinarias y favorece la creatividad.

en equipos inter, multi y transdisciplinarios. Esta estrategia fomenta la camaradería, la comunicación efectiva, la toma de decisiones y la resolución de problemas;

- Promover el cuestionamiento socrático. Esta estrategia desarrolla el pensamiento complejo en los estudiantes, inspirándolos a explorar grandes ideas y elicitando múltiples perspectivas.

- Fomentar la comunicación oral. Esta estrategia permite que los estudiantes mejoren su competencia comunicativa y potencien otras sub-habilidades, tales como escucha activa, argumentación, paráfrasis, etc.

- Incentivar entre los estudiantes la capacidad de escucha activa y asegurarse que todos intercambien puntos de vista en las actividades grupales.

- Dar oportunidades para escribir en múltiples formatos como correos electrónicos, informes, resúmenes ejecutivos, etc. Esta estrategia permite que los estudiantes desarrollen su competencia escritural, pues en el contexto laboral siempre se encontrarán con el desafío de generar diversas producciones escritas.

- Aprovechar las diversas funciones del lenguaje. Esta estrategia permite desarrollar en los estudiantes la asertividad que es clave en ambientes laborales exigentes. Por ejemplo, luego de una conversación, motivar a que los estudiantes utilicen frases como, “fue agradable haber conversado contigo” o luego de un proyecto, “fue muy grato y enriquecedor haber trabajado contigo”, etc.

- Infundir el pensamiento crítico. El docente podría comenzar con alguna pregunta de-

safiante como una forma de motivar la discusión. Esta estrategia implica organizar, categorizar, predecir, interpretar, analizar, evaluar, resumir y tomar decisiones, todas acciones vinculadas con el ámbito académico y laboral.

- Estimular el aprendizaje profundo. Esta estrategia fomenta la indagación, la profundización de lo aprendido y la gestión del conocimiento.

- Fomentar el método de lectura previa. Esta estrategia permite realizar clases con un enfoque más dialógico.

- Promover el aprendizaje experiencial. Con esta estrategia se logra que los estudiantes se involucren activamente en el tema en estudio.

- Integrar el story-telling (cuentacuentos). Esta estrategia fomenta la creatividad y mejora la competencia comunicativa.

- Preparar una batería de problemas relacionados con situaciones cotidianas y laborales. La idea de esta estrategia es estimular la creatividad y el pensamiento crítico.

Al margen del área disciplinar, se cree que las estrategias anteriores fomentan la generación de diversas habilidades socioemocionales, tales como, comunicación efectiva, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. Estas simples estrategias permitirían a los estudiantes ir consolidando paulatinamente sus habilidades de autogestión y prepararse para enfrentar mejor equipados los desafíos del mercado laboral.

Por lo que se refiere a la perspectiva evaluativa, se propone enfatizar en la evaluación auténtica, referida a criterios, pues estre-

cha considerablemente la brecha entre las actividades áulicas y las actividades laborales. Es más, parece no ser posible preparar a los jóvenes para la larga carrera del aprendizaje continuo o life-long learning con las tradicionales pruebas de rendimiento óptimo. En realidad, se hace necesario repensar la forma de evaluar el desempeño de los estudiantes en consonancia con las necesidades del mercado laboral del siglo XXI. Precisamente, los métodos de la evaluación auténtica ofrecen nuevas formas de acercar a los estudiantes al mundo del trabajo, ya que facilitan la interacción en el aula, mientras que al mismo tiempo fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior (Elton & Johnston, 2002). Este objetivo no podría alcanzarse desde las tradicionales evaluaciones tipo tests, que tampoco parecen reflejar la realidad laboral que enfrentarán los futuros profesionales.

Es importante subrayar que la evaluación auténtica simula condiciones o situaciones de la vida real. Por lo tanto, obliga a los estudiantes a generar respuestas efectivas, para las cuales necesitan movilizar simultáneamente conocimientos técnicos y habilidades socioemocionales, en contextos impredecibles del mundo real. El principal objeto es obtener información válida y precisa sobre lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer en contextos reales, bajo condiciones simuladas (actividades intra aula) o reales (actividades extra aula). De allí que a esta modalidad de evaluación también se la denomine evaluación de desempeño, pues los criterios evaluativos se centran principalmente en la observación de comportamientos complejos más que en el conocimiento técnico atomizado.

Complementariamente, conviene señalar que en el mundo del trabajo es común incluir las habilidades blandas en procesos de reclutamiento y selección de personal y que su evaluación y medición son parte importante de la industria consultora en recursos humanos. En general, se observa que la entrevista sigue siendo la técnica preferida, ya que permite recoger y medir rasgos de personalidad, actuaciones situacionales, motivación, toma de decisiones, autonomía y autoeficacia<sup>6</sup>, y otras importantes dimensiones de las habilidades no cognitivas, que de otra forma sería complejo evaluar. Por consiguiente, se recomienda implementar lo que se podría llamar “la entrevista competencial”, donde el evaluador formula preguntas para elicitación ejemplos de liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas.

En el ámbito empresarial, si bien dicha técnica es decisiva en la contratación de nuevo personal, también se implementan procesos de inducción al trabajo, en los cuales se designa a un par, que acompañe y evalúe al recién incorporado. Para ello normalmente se utilizan rúbricas, listas de cotejo, pautas de observación o registros anecdóticos. Replicando esta buena práctica y, a modo de fomentar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes, se propone incluir estrategias de autoevaluación (el estudiante se evalúa a sí mismo) y co-evaluación (los estudiantes se evalúan los unos a los otros). Al respecto, la evidencia indica que la co-evaluación de habilidades no cognitivas es más precisa, menos sesgada y más predictiva de futuros desempeños (Connelly & Ones, 2010).

<sup>6</sup> Se refiere a la capacidad de creer en las propias potencialidades para completar una tarea o alcanzar una meta.

Ahora bien, de precisarse implementar pruebas psicométricas o de rendimiento óptimo, referidas a la norma, se propone incluir reactivos que cubran niveles de pensamiento de orden superior (aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Estos instrumentos de evaluación podrían ser utilizados, ya sea desde una perspectiva sumativa (con calificación) o formativa (sin calificación). Cualquiera sea la opción evaluativa, siempre conviene asegurar medidas relativas a la validez (los instrumentos miden lo que deben medir) y confiabilidad (los instrumentos producen resultados consistentes en el tiempo, al margen de quien los administre o califique).

A modo de discusión, cabe preguntarse: ¿Están los docentes evaluando las habilidades socioemocionales en coherencia con sus propuestas metodológicas?, ¿se están evaluando estas habilidades blandas de manera adecuada?, ¿qué tipo de evaluación se realiza?, ¿se fomenta la autoevaluación y coevaluación?, ¿qué niveles del pensamiento se están cubriendo en las evaluaciones?, desde la perspectiva de la temporalidad, ¿cómo se evalúa?. En el contexto local, se estima que los docentes acostumbran a evaluar de manera más episódica, por ejemplo, al término de una unidad de aprendizaje, sin aprovechar de reutilizar los mismos instrumentos en los mismos grupos de estudiantes o grupos distintos de estudiantes, para propósitos comparativos.

Además, la revisión de diversos instrumentos evaluativos, tipo tests, evidencia que se avalúa principalmente niveles de pensamiento de orden inferior (conocimiento y comprensión). Por lo tanto, todo parecería indicar que las habilidades no cognitivas

podrían estar siendo evaluadas de la misma forma, con lo cual no se estaría respondiendo al criterio de validez, que en materia de habilidades no cognitivas se traduce en evaluar esencialmente desempeños y niveles de pensamiento de orden superior, que fomentan en los estudiantes su capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.

De los datos hasta aquí analizados, se puede inferir que el punto de partida de la evaluación de habilidades blandas supone una definición conceptual y operacional apropiada. En cuanto a la validez, esto equivale a evaluar lo que se debe evaluar, vale decir, evidencia de desempeño, indicando presencia o ausencia de la habilidad no cognitiva evaluada. A su vez, la confiabilidad de la evaluación equivale a obtener los mismos resultados, independientemente del docente. De hecho, una importante consideración es la necesidad de que las habilidades blandas sean evaluadas por diversos docentes. Es más, como medida de confiabilidad, se podría repetir la misma evaluación en dos momentos distintos para así correlacionar los puntajes del primer momento con el segundo momento o bien crear dos formas de la misma evaluación, variando levemente los reactivos, entre otras medidas de confiabilidad. Entonces, en materia de evaluación y medición de habilidades blandas los esfuerzos deberían encaminarse a lograr altos niveles de validez y confiabilidad en los instrumentos evaluativos.

Por cierto, algunas formas de evaluación estandarizada pueden ser altamente confiables para evaluar habilidades cognitivas, pero dependiendo de su construcción podrían no ser adecuadas para recoger evi-

dencias de desarrollo de las habilidades no cognitivas. En otras palabras, si dichos instrumentos se centran en los niveles de pensamiento de orden inferior, no serían adecuados para evaluar desempeños, desde la perspectiva de la validez. No obstante, si éstos relevan niveles de pensamiento de orden superior, evidentemente serían más adecuados para evaluar con mayor precisión la habilidad del estudiante para resolver problemas. Sin embargo, en ningún caso, dicha evaluación permitiría apreciar la capacidad del estudiante para transferir sus conocimientos a nuevos contextos o situaciones, pues dicho desempeño sólo puede observarse y medirse a través de indicadores relacionados con situaciones prácticas.

#### 4.1.- Discusión y conclusiones

La creciente demanda de fuerza de trabajo competente ha acentuado la necesidad de las IES de estrechar la brecha entre la demanda y oferta de técnicos y profesionales altamente calificados. Es un lugar común que los cambios en la industria están transformando los tipos de conocimientos, habilidades socioemocionales y actitudes que se requieren para un desempeño laboral exitoso. Hay que tener en cuenta que los empleadores a menudo prestan mayor atención a las habilidades blandas o no cognitivas que a los conocimientos técnicos o habilidades duras.

Por una parte, la globalización y la economía de mercado, en todas las áreas, obliga a los técnicos y profesionales de este siglo a desenvolverse en distintos contextos y con personas de diversas disciplinas y estratos socioculturales. Por ende, hoy ya no es suficiente hacer un buen trabajo, sino

que es preciso actuar proactiva y sinérgicamente para así contribuir al buen desempeño de los equipos y de las organizaciones en general. Entonces, trabajar nuestras propias habilidades blandas es definitivamente un ejercicio que vale la pena hacer, no sólo para responder a las demandas del mercado laboral, sino para nuestro propio progreso personal en la vida.

Por otra parte, el estudio de la literatura permite afirmar que las habilidades blandas pueden enseñarse, utilizando diversas estrategias metodológicas, así como, juego de roles, simulación, auto-descubrimiento, cuestionamiento, entrevistas, proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo e instancias de reflexión. En tanto, el desarrollo de dichas habilidades podría integrarse en el currículo de varias formas: enfoque directo, enfoque meta-curricular y enfoque mixto (incluye ambos enfoques). Como sea, la necesidad de complementar la formación disciplinar con el aprendizaje de habilidades socioemocionales es evidente en el mundo occidental.

Lo anteriormente expuesto nos hace pensar que la definición conceptual y operacional de las habilidades no cognitivas necesita replicar, de alguna forma, el escenario laboral. En consecuencia, el recurrido enfoque de clase expositiva o frontal y su contraparte la evaluación tradicional parece no ser la mejor decisión estratégica. Ante esta situación, los docentes nos enfrentamos actualmente al desafío de producir un mayor acercamiento entre el proceso de formación académica y las necesidades específicas de la industria en materia de desarrollo de habilidades socioemocionales en los nuevos técnicos y profesionales. Este desafío se visualiza no sólo a nivel nacional o regional, sino también a nivel global.

Finalmente, es evidente que las competencias técnicas parecen no ser suficientes para desenvolverse correcta y exitosamente en el mundo del trabajo. Al contrario, para alcanzar el nivel necesario de calidad en la nueva fuerza laboral, se requiere incluir en los currículos un conjunto de habilidades blandas, que no sólo busque transformar a los estudiantes en mejores personas, sino que los prepare adecuadamente para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y cambiante. En este sentido, este artículo ha sido escrito con el propósito de generar debate y reflexión en torno a la infusión y desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI y con la intención de producir un cambio transformacional en las prácticas docentes, que contribuya más efectivamente al mejoramiento continuo de la calidad educativa, desde la realidad concreta del aula.

## 5.1.- Referencias

- Aasheim, C., Li, L., & Williams, S. (2009). Knowledge and skill requirements for entry-level information technology workers: A comparison of industry and academia. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 349-356.
- Araújo, U. y Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S. & Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Binks M. (1996). Enterprise in Higher Education and the graduate labour market. *Education + Training*, 38(2), 26-29.
- Bonnet J. (2012). Entrepreneurship and Economic Development. *Centre de Recherche en Économie et Management*, 04. Recuperado de <http://crem.univ-rennes1.fr/wp/2012/201204.pdf>
- Cao, L. & Nietfeld, J. L. (2007). College Students' Metacognitive Awareness of Difficulties in Learning the Class Content Does Not Automatically Lead to Adjustment of Study Strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 31-46.
- Chan, J., Goh, J. & Prest, K. (2015). *Soft Skills, Hard Challenges. International Higher Education*. Recuperado de [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/china\\_skills\\_gap\\_report\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/china_skills_gap_report_final_web.pdf)
- Chinotti, O. (2015). Hiring and Inspiring Graduates in the New Work Environment. Speech at "Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification", workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Cinque, M. (2015). Comparative analysis on the state of the art of Soft Skill identification and training in Europe and some Third Countries. Speech at "Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification", workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Cinque, M. (2016). Lost in translation. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal For Higher Education*, 3(2), 389-427. doi:[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)

- CNA-Chile – Comisión Nacional de Acreditación de Chile (2015). *Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Connelly, B. & Ones, D. (2010). An other perspective on personality: Meta-analytic integration of observers' accuracy and predictive validity. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1092-1122.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Elton, L. and Johnson, B. (2002). *Assessment in Universities: A Critical Review of Research*. New York: LTSN Generic Centre.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00400910010331620>
- Garavan, T.N., Morley M., Gunnigle, P. & Collins, E. (2001). Human capital accumulation: the role of human resource development. *Journal of European Industrial Training*, 25, 48-68.
- Gerwertz, C. (2007). Soft skills in big demand: Interest in teaching students habits of mind for success. Recuperado de <http://www.edweek.org/ew/articles/2008/10/15/08skills.h28.html>.
- Goleman, D. (2011). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Zeta Bolsillo.
- Heckman, J. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Focus*, 29(2), 3-8. Recuperado de. <http://www.irp.wisc.edu/publications/focus/pdfs/foc292b.pdf>
- Juen, J.W.Y., V. Pang & Vitales, J. W. (2010). *OBE Curriculum Implementation Process in Politeknik Kota Kinabalu: A Possible Evaluation Framework*. In Prosiding Seminar Transformasi Pendidikan Teknikal, pp 172- 181.
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. Neapolis-Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki. Recuperado de: [http://mass.educational-innovation.org/attachments/396\\_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf](http://mass.educational-innovation.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New York. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. Recuperado de: <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>
- Laskey, M. and Hetzel, C. (2010). Self-regulated Learning, Metacognition and Soft Skills: The 21st Century Learner. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511589.pdf>
- Lindqvist, E. and Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and non-cognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3, 101-128.
- ManpowerGroup (2013). *Talent shortage survey*. Recuperado de [http://www.manpowergroupsolutions.co.uk/wp-content/uploads/2015/05/ts\\_2013talentshortagesurvey-researchresults.pdf](http://www.manpowergroupsolutions.co.uk/wp-content/uploads/2015/05/ts_2013talentshortagesurvey-researchresults.pdf)

- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3), 387-418. DOI: 10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K. & McIntyre, D. (2004). Researching Teachers, Researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature. University of Cambridge. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/super/ReviewOfLiterature.pdf>
- Moss, P. & Tilly, C. (2001). *Stories employers tell. Race, Skills and hiring in America*. New York: Russel Sage Foundation.
- Nagle, R. (2010). *Hiring, retention and training: Employers' perspectives on trade and soft skills in South Carolina*. USC: South Carolina. Workforce Investment Board.
- OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo (2011). *Skills for innovation and Research*. Recuperado de <https://biobs.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/generated/files/policy/OECD%202011%20Skills%20for%20Innovation%20and%20Research.pdf>
- Olson, L. (2007). *What does 'ready' mean? There is plenty of confusion about what it means to fully prepare students for life after high school*. Recuperado de <http://www.edweek.org/ew/articles/2007/06/12/40overview.h26.html>
- Pachauri, D. & Yadav, A. (2012). Importance of soft skills in teacher education programme. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5, 22-25.
- Patrut, M. And Patrut, B. (2015). *Social Media in Higher Education. Teaching in Web 2.0*. U.S.: Information Science Reference.
- Salvatierra, D. (2015). *Brecha de habilidades blandas en Chile: Abriendo el debate educacional*. Recuperado de <http://pluralchile.org/wp-content/uploads/2015/06/Habilidades-Blandas-Plural-DS-2015-1.pdf>
- Talavera, E., & Perez-González, J. C. (2007). Training in socio-emotional skills through on-site training. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 83-102.
- U. S. Camber of Commerce Foundation (2015). *Bridging the soft skills gap*. Recuperado de <http://www.allegHENYconference.org/PDFs/Misc/BridgingSoftSkillsGap.pdf>
- Waterman, R., Waterman, J. & Collard, B. (1994). Towards a career resilient workforce. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/1994/07/toward-a-career-resilient-workforce>.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.