

Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios

Sandra Patricia Guerra-Báez¹; <http://orcid.org/0000-0001-5367-5069>

Resumen

Las universidades en la actualidad asumen un reto fundamental en la construcción de sociedad, por lo que están llamadas a prestar especial interés en el entrenamiento de las habilidades blandas como parte esencial de la formación integral. El presente estudio teórico tiene como objetivo suministrar al pedagogo una conceptualización clara a partir de una revisión panorámica de la literatura de autores clásicos, por lo que se precisa la definición general del concepto y de cada una de las habilidades, se revisa la teoría del aprendizaje social como modelo referencial para el entrenamiento y se presentan las principales prácticas y estrategias a fomentar en los contextos de educación superior para desarrollarlas. Se concluye destacando la necesidad de construir, modificar o transformar la práctica docente con la finalidad de propiciar un escenario de educación superior interesado en el desarrollo paralelo del ser y el hacer.

Palabras clave: Aprendizaje de habilidades; universidades; revisión de literatura.

A panoramic review of soft skills training in university students

Abstract

The universities currently assume a fundamental challenge in the construction of society, for which they are called to pay special attention in the training of soft skills as an essential part of the integral formation. The present theoretical study aims to provide the pedagogue with a clear conceptualization based on a panoramic review of the literature of classical authors, for which the general definition of the concept and of each of the skills is required, the theory of learning is revised social as a reference model for training and the main practices and strategies to be promoted in the context of higher education to develop them are presented. It is concluded emphasizing the need to build, modify or transform the teaching practice with the purpose of propitiating a scenario of higher education interested in the parallel development of being and doing.

Keywords: Skill learning; colleges; literature review.

Uma revisão panorâmica ao treinamento das habilidades simples em estudantes universitários

Resumo

As universidades na atualidade assumem um desafio fundamental na construção da sociedade, pelo que são chamadas a prestar especial interesse no treinamento das habilidades simples como parte essencial da formação integral. O presente estudo teórico tem como objetivo fornecer ao pedagogo uma conceitualização clara a partir de uma revisão panorâmica da literatura de autores clássicos, pelo que se precisa a definição geral do conceito e de cada uma das habilidades, se revisa a teoria da aprendizagem social como modelo referencial para o treinamento e se apresentam as principais práticas e estratégias a fomentar nos contextos de educação superior para serem desenvolvidas. Conclui-se destacando a necessidade de construir, modificar ou transformar a prática docente com a finalidade de propiciar um cenário de educação superior interessado no desenvolvimento paralelo do ser e o fazer.

Palavras-chave: Aprendizagem de habilidade; universidades; revisão de literatura.

1 Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá – Colombia; sguerrabaez@uniminuto.edu.co

Introducción

El entrenamiento en las competencias técnicas o “competencias duras” como se les ha denominado a las destrezas cognitivas necesarias para el desarrollo de una profesión, fueron y en algunos casos siguen siendo el interés central de las instituciones de educación superior ya que, como lo mencionan Singer, Guzmán & Donoso (2009), la evaluación de los centros de educación a nivel nacional e internacional se realiza a través de instrumentos que miden competencias de este tipo, como las pruebas SABER-PRO (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016) y la PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016) además, en algunos casos estas se han considerado necesarias para obtener un buen empleo y éxito a nivel profesional (Bassi, Busso, Urzua, & Vargas, 2012). Sin embargo, este aspecto resulta ser contradictorio ya que también se ha encontrado que los resultados de estas pruebas y los informes académicos no necesariamente son predictores de éxito profesional (Singer et al., 2009).

De tal forma, en los últimos años y producto de un acercamiento a la realidad social y pedagógica se ha identificado que el entrenamiento y desarrollo de habilidades blandas del estudiante universitario debe ser un interés central de las instituciones de educación superior ya que estas se encuentran estrechamente relacionadas con el bienestar personal, el ajuste social y la adaptación al contexto laboral (Raciti, 2015). No obstante, son pocas las investigaciones que se han interesado en evaluar el efecto del entrenamiento en competencias blandas en estudiantes universitarios y su relación con el desempeño laboral. Algunos estudios exploratorios fueron los realizados por John (2009), Singer et al. (2009), Fernández y Tapia (2012), Albarrán y González (2015) y Gómez, Manrique-Lozada y Gasca-Hurtado (2015) pero aún se requiere investigación en el campo.

El interés en el área deviene también de dimensionar los cambios sociales a los que se enfrenta el mundo con la globalización pues, conforme transcurre el tiempo las personas se ven más frecuentemente enfrentadas a situaciones hostiles y que retan la capacidad de la persona de adaptarse al medio (de la Fuente, 2012). Por tal razón, se ha de considerar que la academia que reconoce esta realidad, está preparada para transformar los modelos clásicos de educación y responder con la enseñanza de estrategias que mitiguen estas dificultades, de modo que el estudiante universitario recién egresado de hoy en día este formado para resolver problemas cotidianos, liderar y dirigir grupos, ser proactivo y tener capacidad de generar y emprender ideas ante las adversidades para la empleabilidad (Agudelo, 2015), por lo que se considera que desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes universitarios es fundamental para asumir estos nuevos retos (Heckman & Kautz, 2012).

De tal forma, para los propósitos del estudio, se realizó una revisión panorámica de la literatura (Guirao, 2015) que tenía como propósito identificar aproximaciones teóricas clásicas que pudieran aportar en la construcción y avance de guías prácticas para el entrenamiento de las habilidades

blandas. Inicialmente, se realizaron búsquedas amplias sin establecer un marco temporal de referencia a través de Google, Google Scholar, Ebsco y Scopus del término clave «habilidades blandas» y «soft skills». No obstante, en algunos casos, para la definición de cada una de las habilidades, fue necesario realizar la búsqueda con términos claves en relación con cada habilidad, por ejemplo “cooperación”.

Posteriormente, los resultados de esta búsqueda se clasificaron en función del tipo de material, fuente, autores, año, resumen y palabras clave. Se revisaron a profundidad los documentos identificando cuatro aspectos fundamentales (1) la definición del concepto de habilidades blandas (2) la definición de una o varias habilidades blandas (3) la identificación de referentes conceptuales relacionados con teorías del aprendizaje y la personalidad que ayudaran a comprender cómo se da el desarrollo de las habilidades blandas (4) y las experiencias previas de entrenamiento, identificando estrategias y actividades utilizadas.

Finalmente, a partir del análisis panorámico de la literatura, se derivó la siguiente aproximación teórico-práctica que tiene como propósito definir que son las habilidades blandas, revisar las dos posturas estructurales para su abordaje, establecer la relación que existe entre estas, el desarrollo humano y la formación integral, destacar la responsabilidad del contexto universitario en el entrenamiento de las mismas y presentarlas distintas estrategias y actividades que posibilitan el entrenamiento desde la educación superior.

¿Qué son las habilidades blandas?

El concepto de habilidades blandas es equiparable al concepto de habilidades para la vida propuesto por la World Health Organization, Division of Mental Health. (1994) quien las define como un conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que estas le permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional (World Health Organization, 2003).

Sin embargo, el concepto de habilidades blandas difiere del de habilidades sociales, pues aunque generalmente son conceptos que suelen equipararse, es importante clarificar las habilidades sociales hacen parte de las habilidades blandas pero estas últimas están conformadas adicionalmente por habilidades para aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar. Aspectos van más allá del conjunto de habilidades que permiten la interacción con otros. Empezar a hacer estas distinciones, será clave para dimensionar de manera precisa y clara los retos que conlleva el abordaje y el entrenamiento de las habilidades blandas.

De tal forma, las habilidades para la vida están conformadas por tres categorías, la primera categoría son las habilidades interpersonales que contemplan habilidades para la

comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación y empatía, la segunda categoría son las habilidades cognitivas que implican habilidades para la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis y comprensión de consecuencias, la tercera categoría son las habilidades para el control emocional, aunque en la actualidad se prefiera denominarlas como habilidades para el manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos, por ejemplo ira, tristeza y frustración. Estas tres categorías generalmente no son utilizadas de manera independiente, de modo que una misma situación puede implicar el uso de varias habilidades de distintas categorías por lo que, cada categoría complementa a la otra (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

A continuación, se brinda una breve definición de las principales habilidades blandas, es fundamental considerar que en ningún caso existe una definición única, todas las habilidades blandas se han dimensionado desde distintas perspectivas y en las definiciones expuestas solo se busca destacar una conceptualización que integra los elementos básicos de la habilidad.

La primera habilidad interpersonal, es la comunicación asertiva, eficaz o efectiva. Se entiende como una habilidad que permite expresar de manera verbal y no verbal los sentimientos y la percepción frente a cualquier situación sin lastimar a otros o permitir que se vulneren los derechos propios, de modo que la comunicación asertiva implica la expresión de sentimientos brindando retroalimentación sin juicio y recibiendo retroalimentación a partir de la escucha activa (van-der Hofstadt & Gómez, 2013).

La segunda habilidad interpersonal, es la negociación, esta se relaciona con la comunicación asertiva y es un medio alternativo para la solución de conflictos y diferencias ya que, requiere la destreza para generar diversas estrategias o alternativas con la finalidad de disipar las diferencias o desacuerdos que se pueden presentar en la interacción entre dos o más personas. De modo que, la negociación como habilidad interpersonal permite disminuir la agresión y facilitar la interacción con otros, buscando establecer un acuerdo mutuo y disminuir posibles consecuencias negativas producto de divergencias ante un mismo evento o situación (Vicuña, Hernández, Paredes, & Ríos, 2008).

Por otro lado, la confianza interpersonal, una habilidad blanda compleja y fundamental en la competencia social, es definida por Yáñez (2008) como la aceptación a ser vulnerable a las acciones de otros, espereando que estos ejecuten conductas positivas y coherentes a los intereses comunes, aun cuando no hay la posibilidad de vigilancia y control de dichas acciones.

La cooperación es entendida como la ejecución de acciones en conjunto de forma coordinada con la finalidad de desarrollar una tarea o actividad y cumplir objetivos compartidos (Argyle, 2013). De igual forma, desde la psicología básica se entiende la cooperación como una actitud donde el individuo está a favor del colectivo y se beneficia mutuamente, de modo que en la cooperación es evidente la disposición a ser útil, existe la apertura para la comunicación

y la confianza así como, una alta sensibilidad a los intereses comunes y crecimiento del potencial humano mutuo por lo que, en la cooperación, los individuos se distancian del interés por el poder (Deutsch, Coleman, & Marcus, 2011).

La última habilidad interpersonal es la empatía, que se define como la habilidad para comprender los sentimientos y emociones de otros, es considerada indispensable en las relaciones humanas y se ha relacionado con la cognición social, es decir, con el modo que se percibe y piensa sobre los demás por lo que, implicaría el reconocimiento emocional, la toma de perspectiva y la mentalización (López, Filippetti, & Richaud, 2013). De tal forma, Tobón, Zapata, Lopera y Duque (2014) refieren que la empatía es entendida como un proceso de regulación cognitiva y emocional, que tiene como objetivo identificar y responder de manera coherente al estado emocional de otros e inhibir comportamientos disociales.

Por otro lado, la solución de problemas como habilidad cognitiva hace referencia a la destreza que tiene la persona para la comprensión y solución de tareas o actividades que ha aceptado pero no sabe cómo realizar (Rojas de Escalona, 2010). Por tal razón, autores como Weisberg (1989) consideran que la solución de problemas requiere de reestructuración cognitiva, es decir, cambiar la manera como se interpreta, siente y percibe el problema. Finalmente, es importante mencionar que esta habilidad requiere de habilidades de pensamiento que permitan la identificación, definición y descomposición de un problema complejo, exploración de posibles alternativas de solución, evaluación de las consecuencias de las alternativas, selección y puesta en marcha de la solución (Sternberg, 1986).

El pensamiento crítico ha sido un tema de interés para varios autores, Chaves (2016) lo considera como una habilidad clave para el mundo actual, entendiendo que la sociedad en este momento requiere de personas capaces de procesar la información para tomar las mejores decisiones. De tal forma, define el pensamiento crítico como una habilidad que permite pensar de manera autodirigida, autodisciplinada, autoregulada y autocorregida por tal razón, el desarrollo de esta habilidad implica tener la destreza para verificar la información y para pensar de manera diversa, es decir, para generar preguntas y asumir posturas en relación con la información indagada.

La toma de decisiones es una habilidad que implica la posibilidad de elegir de manera eficaz y constructiva la o las acciones a realizar ante distintas situaciones y contextos de la vida cotidiana (World Health Organization Division of Mental Health, 1994). Es una habilidad que requiere de las funciones ejecutivas para iniciar, supervisar, evaluar y controlar la conducta (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara, & Román, 2006) así como, explorar experiencias pasadas y consecuencias con la finalidad de elegir entre una u otra opción.

La autoevaluación es un proceso en el que la persona emite una evaluación sobre el trabajo y desempeño propio, con el objetivo de identificar si hay discrepancia entre el desempeño logrado y el desempeño deseado, es decir,

que la autoevaluación permite monitorear y evaluar el pensamiento y el comportamiento así como, identificar estrategias para mejorar (McMillan & Hearn, 2008). Por tal razón, la autoevaluación es una habilidad compleja que tiene un impacto importante en el aprendizaje dado que, determina la selección de las tareas o estrategias y requiere la representación mental y el conocimiento de la tarea o actividad a evaluar (Kostons, Van Gog, & Paas, 2012).

La habilidad para el análisis y comprensión de las consecuencias implica la identificación de las alternativas que contribuyen a la solución de un problema o toma de decisión, considerando los efectos a corto, mediano y largo plazo de la aplicación o ejecución de cada una de esas alternativas (D'Zurilla & Goldfried, 1971) luego de esto, la persona debe realizar un proceso reflexivo en el que establezca de acuerdo con los valores y experiencias, qué alternativas generan más consecuencias beneficiosas o son más aceptables (Squillace & Picón-Janeiro, 2010).

La última categoría de las habilidades blandas, son las habilidades para el manejo emocional. Es fundamental indicar que para autores como Gratz y Roemer (2004), existe una distinción clave entre control emocional y regulación o modulación emocional. De tal forma, las habilidades para el manejo emocional, son entendidas como un conjunto de destrezas para procesar conscientemente las emociones, aceptarlas, enfrentarlas y nominarlas en situaciones específicas así como, para identificar las reacciones fisiológicas que generan (Southam-Gerow & Kendall, 2002). Un adecuado manejo emocional implica inhibir conductas inapropiadas, regular activación fisiológica, focalizar la atención y ser consciente de sí mismo (Linehan & Koerner, 1993).

La reducida noción de las habilidades blandas como aspectos de la personalidad

Al revisar la literatura, se encuentro que en muchos casos el desarrollo de las habilidades blandas se relaciona con rasgos de la personalidad, aspecto que llevaría teóricamente a establecer que no necesariamente se pueden modificar a través del entrenamiento (Moss & Tilly, 1996; Brunello & Schlotter, 2011; Nitonde, 2014). En relación con lo anterior, autores como Cunha y Heckman (2007) mencionan que si las habilidades blandas son consideradas como rasgos de personalidad, solo podría evidenciarse un impacto y desarrollo de estas al realizar un entrenamiento en edades muy tempranas, es decir, durante la infancia. En este sentido, el contexto universitario tendría poca o nula injerencia en el desarrollo o fortalecimiento de las mismas.

Sin embargo, también se reconoce que en muchos casos el entrenamiento en habilidades blandas no se da en la infancia o en la adolescencia ya que como se indicó anteriormente, los modelos educativos han centrado sus esfuerzos en el desarrollo de competencias cognitivas. Por otro lado, la preadolescencia (entre los 12 y los 14 años) y la adolescencia media (entre los 14 y los 16 años) son épocas generalmente caracterizadas por necesidades diferentes de

socialización, interacción y apoyo social (Krauskopof, 1999) en las que es común evidenciar relaciones complejas con los pares, padres y figuras de autoridad (Mangrulkar et al., 2001), aspectos que claramente dificultarían el desarrollo de las habilidades blandas.

No obstante, autores como Thieme (2007) menciona que las habilidades blandas de los estudiantes universitarios no son producto de la formación brindada por la institución de educación superior y que por el contrario responden a características propias del alumno (personalidad) y la interacción de este con el contexto laboral. Sin embargo, es necesario destacar que claramente el desarrollo de las habilidades blandas, no será producto del contexto universitario hasta que este lo asuma como una responsabilidad y lo identifique como un elemento fundamental en la formación de los estudiantes, en pocas palabras, hasta que reconozca que en las aulas hay nichos, tanto formales como informales que modelan y moldean competencias para la interacción con otros y permiten el desarrollo del estudiante como persona.

Es por esta razón que Raciti (2015), señala que las instituciones que se han interesado en el tema, se han enfocado en aspectos de la personalidad que no necesariamente tienen un impacto en el desarrollo de habilidades blandas de modo que, aun cuando se abogue por un desarrollo de habilidades socioemocionales desde la infancia también, es fundamental apelar por el entrenamiento de habilidades blandas en la adolescencia tardía y en el adulto joven, reconociendo que es en este periodo evolutivo, con el ingreso al campo profesional, es donde la persona tendrá una mejor disposición para la socialización (Musitu & Cava, 2003), reconociendo que las interacciones sociales efectivas son un factor indispensable en el establecimiento de relaciones exitosas en la familia, la universidad y el área laboral (Mangrulkar et al., 2001).

Las habilidades blandas como patrones conductuales susceptibles de ser entrenados

Por otro lado, a partir de la revisión de la literatura, se considera que la teoría del aprendizaje social brinda un soporte teórico claro respecto a por qué una pedagogía de aprendizaje activo es efectiva para el entrenamiento en habilidades blandas (Wenger, 2001), señalando como las personas aprenden patrones conductuales simples y complejos, observado a otros. Adicionalmente, la teoría destaca como la incorporación de los patrones conductuales en el repertorio comportamental se facilita a través de múltiples ensayos, estableciendo que las conductas son determinadas por las interacciones en el medio (Bandura, 1977).

Asimismo, la teoría del aprendizaje social destaca que las personas no están dotadas con un repertorio conductual o habilidades innatas y por tal razón, reconoce que estas son aprendidas socialmente, es decir, son susceptibles de ser entrenadas a través de la observación y el modelado. No obstante, desde la misma perspectiva teórica se plantea que las repuestas emocionales también son aprendidas a

través de la observación (Bandura, 1977), de ahí por ejemplo, las diferencias culturales en las reacciones emocionales de los orientales y los occidentales. De tal forma, las habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol y la modulación emocional ante situaciones adversas también pueden ser entrenadas.

Este cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades blandas es fundamental ya que, reconoce que las influencias del medio afectan los repertorios conductuales desarrollados por el individuo, a través de procesos cognitivos intermedios como la imaginación, la representación y el pensamiento que son indispensables para el desarrollo de las mismas. Es decir, que la teoría del aprendizaje social puede ser el cimiento teórico en el que los educadores encuentran sólidos para promover y defender la necesidad de hacer un entrenamiento directo de las habilidades blandas.

Monjas (1999) ha establecido un modelo interesante y aplicable para realizar entrenamiento directo de habilidades. En la primera etapa se considera necesario realizar una evaluación inicial que determine cuáles son las habilidades que se deben entrenar, esta fase se considera importante para el entrenamiento de habilidades blandas en el contexto universitario ya que, se reconoce que el estudiante al ingresar a la educación superior puede que ya haya desarrollado algunas habilidades blandas y más si ya ha tenido contacto con el contexto laboral sin embargo, esto no implica que no se requiera el entrenamiento de otras que aún no ha desarrollado.

En la segunda etapa, se plantea un periodo de instrucción verbal en donde se describe, explica, define y ejemplifica cada habilidad además de reconocer la importancia de desarrollarla tanto para el plano personal como profesional (Monjas, 1999). En esta etapa es importante que la instrucción se realice a través de aprendizaje experiencial o vivencial, metodología que ha mostrado generar un mayor impacto y recordación en los estudiantes (Lagos, 2012).

La tercera etapa, corresponde al modelado. En esta etapa el facilitador o "terapeuta entrenador" emite el patrón conductual de manera detallada, secuenciada y repetida. Es decir, que en la fase se hace evidente el comportamiento deseado, indicando de manera práctica la aplicabilidad de la habilidad, sin omitir ningún elemento en la ejecución, siguiendo una metodología de paso a paso y práctica reiterativa (Monjas, 1999). Esta fase de modelado, en el caso de las habilidades blandas requiere la creatividad del facilitador para generar aquellas situaciones simuladas que permitan el entrenamiento de habilidades tan complejas como el pensamiento crítico o el manejo emocional.

En la cuarta etapa se realiza el ensayo conductual, el estudiante es quien desarrolla la práctica simulada de la habilidad previamente modelada de manera repetitiva y ante diferentes situaciones (Monjas, 1999). De tal forma, en el entrenamiento de las habilidades blandas, es fundamental que el estudiante luego del modelamiento efectuado en el contexto educativo la práctica de lo observado.

En la quinta etapa, el facilitador brinda retroalimentación o feedback al estudiante sobre el ensayo conductual, esta retroalimentación puede ser informativa o correctiva, en la primera el facilitador suministra información de cómo el estudiante realizó la práctica, señalando aspectos efectuados correctamente y en la retroalimentación correctiva el facilitador refiere aspectos efectuados correctamente y aspectos a mejorar. El facilitador se puede apoyar utilizando videos o grabaciones para tal fin. Posteriormente, el estudiante realiza nuevamente ensayo conductual teniendo en cuenta la retroalimentación y el facilitador realiza moldeamiento de la habilidad en el estudiante, reforzando aproximaciones sucesivas al patrón conductual deseado (Monjas, 1999). Esta etapa es fundamental en el entrenamiento de las competencias blandas ya que, es la que le permite al estudiante el desarrollo real de la habilidad. Es necesario reconocer que la retroalimentación efectiva no es únicamente señalar los aspectos negativos o únicamente los positivos, dado que la retroalimentación efectiva no tiene otra finalidad que señalar de manera específica los aspectos del comportamiento que se deben de modificar y aquellos que se deben mantener (Poorman, 2003).

En la sexta etapa, antes de promover la aplicación de la habilidad en el contexto laboral y personal del estudiante, el facilitador debe asignar tareas direccionadas a la generalización de los patrones conductuales de la habilidad. Estas tareas deben ser precisas indicando dónde, con quién, cómo y cuándo poner en práctica la habilidad. Adicionalmente, luego de la práctica se debe dialogar sobre la aplicación y efectuar un proceso de autoevaluación y retroalimentación. Finalmente, Monjas (2002) propone que el facilitador propicie la extensión, generalización y mantenimiento de los repertorios conductuales aprendidos en ambientes naturales y cotidianos del estudiante. Esta última etapa es una de las más importantes pues se espera que el estudiante logre generalizar la aplicación de las habilidades blandas que fueron entrenadas en el contexto de educación superior a los escenarios laborales y de interacción personal.

Habilidades blandas, desarrollo humano y formación integral

Las habilidades blandas son fundamentales tanto para la formación profesional como personal del estudiante, de ahí la apología por una formación integral en los centros de educación superior ya que no es suficiente con una excelente formación conceptual si la formación personal se deja de lado pues las habilidades blandas han comenzado a ser consideradas desde hace más de una década como indispensables para un adecuado ejercicio de la ciudadanía, respeto de los derechos humanos y solución creativa de conflictos (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2015). Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud con la iniciativa global para la salud escolar han reconocido las habilidades blandas como estrategia

prioritaria de promoción de salud mental (Ippolito-Shepherd & Cerqueira, 2003).

La formación integral del estudiante universitario requiere la enseñanza de conocimientos teóricos y prácticos de una profesión así como, de metodologías direccionadas a fomentar autonomía en el aprendizaje, creatividad para la solución de problemas, pensamiento crítico, compromiso con la sociedad y persistencia ante la adversidad, es decir, una formación integral requiere tanto la formación para el hacer como para el ser, para aprender a aprender, para aprender a emprender y para aprender a convivir (Ruiz, 2007) aspectos claramente relacionados con las competencias blandas.

De tal forma, como lo menciona Raciti (2015), la formación en educación superior debe tener una clara intención de fortalecer el desarrollo personal del estudiante, generando la capacidad de recocer e interactuar con el entorno de manera responsable, participativa, innovadora, ética y con sentido social, de modo que la formación integral implica no solamente el desarrollo de destrezas profesionales relacionadas con el aprendizaje de conocimientos y técnicas específicas de una disciplina sino, del aprendizaje de formas de comportarse que generen en el estudiante el interés por transformar y mejorar la realidad social.

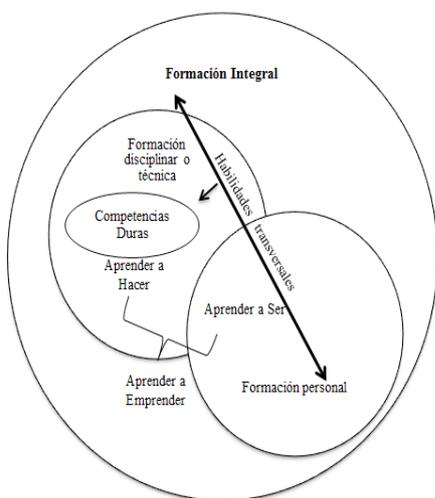


Figura 1. Elementos de la Formación integral. El círculo de mayor diámetro representa el conjunto de la formación integral que está conformado por la formación disciplinar o técnica y la formación personal. La formación disciplinar o técnica requiere el desarrollo de las competencias duras y está relacionada con el aprender a hacer. La formación personal, está relacionada con el aprender a ser y las habilidades transversales que tiene impacto en la formación disciplinar o técnica.

Por tal razón, la educación superior que promueva la formación integral debe dimensionar las relaciones en el contexto universitario como interacciones potenciales de aprendizaje de sí mismo y modos de interacción con otros (Rosa, Navarro-Segura, & López, 2014), lo que implica la

acción pedagógica de la formación para el campo laboral alejada del adiestramiento automático, distante y pasivo, es decir, la educación superior debe reconocer las habilidades personales y las competencias disciplinares del estudiante como eslabones articulados y en constante evolución (Zabalza, 2001).

Iniciativas para la evaluación y entrenamiento de las Habilidades blandas: un pequeño contexto histórico

En el plano mundial, una de las investigaciones sobre habilidades blandas con mayor impacto es la del Banco Interamericano de Desarrollo, esta se efectuó entre el 2008 y el 2010 y que buscó observar sistemáticamente las habilidades blandas en Chile, Argentina y Brasil para establecer la relación entre la escolaridad y la educación para jóvenes en el contexto laboral (Bassi et al., 2012). De igual forma, la Universidad de Angus en Escocia efectuó un proyecto en el año 2011 que tenía como propósito la medición y evaluación de las habilidades blandas, encontrándose que habilidades como el liderazgo y la conciencia del contexto, son claves para en el desarrollo personal, el trabajo y el empleo (Kechagias, 2011).

Por otro lado, en Brasil, el Instituto Ayrton Senna efectuó una evaluación social y emocional o no cognitiva en el estado de Rio de Janeiro, la cual buscaba medir las habilidades socioemocionales de estudiantes de quinto, decimo y doceavo grado. Esta se realizó con la finalidad de establecer si las habilidades blandas se relacionaban o no con el éxito académico, encontrándose una alta asociación entre estas dos variables (Santos & Primi, 2014). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico realizó un trabajo empírico que permitió identificar cuáles son las habilidades blandas más relevantes, como pueden desarrollarse y en que contextos son susceptibles de ser entrenadas (OECD, 2015), pero son Groh, Krishnan, McKenzie, y Vishwanath (2016) quienes presentaron uno de los trabajos más interesantes desarrollados a nivel internacional en el campo de las habilidades blandas. Este se realizó en Jordania y presentan un programa para evaluar las habilidades que utiliza ejercicios de grupo, evaluaciones a través de juegos de roles y entrevistas basadas en la indagación de las habilidades.

Respecto al contexto colombiano, uno de los pocos programas diseñado para evaluar la relación entre habilidades blandas, educación y mercado laboral es el programa STEP del Banco Mundial, se ha replicado en diversos países alrededor del mundo, entre estos Colombia. Este programa evaluó principalmente toma de decisiones, intensión hostil percibida por los demás, toma de riesgos y preferencias de tiempo (Valerio, Sanchez-Puerta, Pierre, Rajadel, & Taborada, 2014). Existen otros estudios que se han interesado en el desarrollo de habilidades socioemocionales generales, pero no específicamente sobre las habilidades blandas. Por ejemplo, Ternera y De Biava (2009) identificaron los niveles de habilidades sociales en estudiantes de psicología que in-

gresaban a una universidad de la Costa Caribe de Colombia, concluyendo que en general los niveles de dichas habilidades eran bajos y necesitaban reforzarse. Preciado (2014) realizó una investigación que buscó fortalecer habilidades para la vida específicamente la resiliencia, y Álvarez (2004) efectuó una propuesta para la modificación del currículo de educación superior con el propósito de acatar las determinaciones del Ministerio de Educación Nacional respecto a la formación profesional basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante.

Cómo desarrollar y potenciar habilidades blandas en el contexto de la educación superior

Desde la visión educativa que reconoce la importancia de las habilidades blandas, se concibe el proceso de formación universitaria como algo más que un simple adiestramiento para el campo laboral, en donde el desarrollo profesional se relaciona directamente con el desarrollo personal. Por tal razón, como lo mencionan Mangrulkar et al. (2001) para el desarrollo de habilidades para la vida, la persona se debe comprometer de manera significativa en el desarrollo personal, por lo que es necesaria una pedagogía de aprendizaje activo, es decir, la enseñanza de habilidades requiere métodos participativos como juegos de roles, debates y análisis de situaciones.

De tal forma, a partir del análisis de la literatura se encontró que dentro de las principales estrategias para fomentar el desarrollo de las competencias blandas en el contexto universitario, se encuentra el diseño de actividades ligadas al currículo que permitan la aplicación práctica por ejemplo, actividades experienciales que impliquen la interacción y relación con otros (Lagos, 2012). Asimismo, se ha propuesto la articulación del currículo con la realidad, con los problemas a los que se vería enfrentado el estudiante diariamente y al acercamiento vivencial de las necesidades que encontraría en la población (Ruiz, 2007).

Silva (2013) realizó una entrevista a la directora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, María José Valdebenito de la Universidad Alberto Hurtado, en la que señaló que dentro de las estrategias para potenciar las habilidades blandas se encuentran los talleres o programas de formación grupal direccionados a fomentar trabajo colaborativo y en equipo así como, actividades que propicien la comunicación entre estudiantes como juegos y actividades artísticas o lúdicas fuera del espacio tradicional del aula de clase. Adicionalmente, refirió que esto no se efectúa con frecuencia en los centros educativos y que aún es necesario establecer claramente en los currículos las estrategias y actividades que específicamente permitan el entrenamiento de las habilidades transversales.

De igual forma, en la formación de las habilidades blandas es fundamental realizar trabajos de campo y con comunidades y familias cercanas al entorno educativo que se puedan beneficiar de las competencias técnicas o disciplinares que están desarrollando los estudiantes ya

que, esto les permite generar un sentido de identidad sólido, evidenciando la necesidad del trabajo en equipo con el objetivo de obtener mejores resultados en las actividades laborales y personales que desempeñan diariamente. En este sentido, se debe reconocer que la propuesta de involucrar a otros actores en el proceso educativo para el entrenamiento de las habilidades blandas, requiere un cambio en el paradigma pedagógico, una metodología distinta a la que se está implementado para el desarrollo de competencias cognitivas o profesionales (Silva, 2013), es decir que al pensar en el entrenamiento de las habilidades blandas, se piensa en la transformación del modelo clásico de educación superior acercando sus acciones aún más a una educación de la humanidad para el servicio de la humanidad.

En este sentido, las prácticas profesionales son un escenario al que la educación superior debe prestar especial atención (Piña, 2016) pues, se espera que el estudiante interactúe con compañeros, colegas, superiores y clientes, Adicionalmente, a través de este proceso educativo, el estudiante asume el rol profesional conjuntamente con el rol personal y se enfrenta a nuevos retos. Todas estas condiciones ambientales propias de este espacio educativo se espera permitan el desarrollo de las habilidades transversales. Por tal razón, las instituciones de educación superior, deben despertar interés en evaluar el desarrollo de las habilidades blandas durante la formación profesional previo a las prácticas profesionales y posterior a las prácticas profesionales. Esta evaluación permitirá identificar si efectivamente es el proceso de formación con entrenamiento "simulado" el que permite del desarrollo de las habilidades o si por el contrario se deben centrar los esfuerzos en el periodo de las prácticas profesionales.

De igual forma, se considera que el trabajo interdisciplinar para el entrenamiento de las habilidades blandas es un pilar básico y se reconoce que no solo debe ser tarea de los pedagogos, sino también de los psicólogos, orientadores y demás actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, no se puede enseñar aquello de lo que no se sabe. Esto lleva a considerar que no solo se debe promover el trabajo articulado (Silva, 2013), sino que adicionalmente como lo señaló Ayala (2013) presidente de mercados emergentes de Microsoft, en el marco del Virtual Educa, el desarrollo de las habilidades blandas en los docentes y demás actores involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes es fundamental, destacando que los contenidos son solo herramientas y que no son lo más importante en esta nueva era digital, pues ahora se requiere de habilidades para cuestionar, crear redes de conocimiento y observar.

En síntesis, la revisión de aspectos prácticos lleva a pensar en la necesidad de transformar la pedagogía pasiva o tradicional, que se limita a la transmisión de conocimientos de manera magistral, por una pedagogía activa que fomenta el trabajo multidisciplinar en los centros de educación superior y forma docentes integrales para poder educar estudiantes integrales.

Conclusiones

Para concluir, la revisión panorámica de las habilidades blandas permitió establecer tres aspectos claves. El primero, que es necesaria una conceptualización clara del término y de cada una de las habilidades que hace parte del conjunto, el segundo, la necesidad de reconocer y apropiarse teorías que consideren viable el entrenamiento de las habilidades blandas en los contextos universitarios y la adopción de modelos teóricos conceptualmente sólidos como la teoría del aprendizaje social que guíen y orienten metodológicamente los procesos de entrenamiento, y el tercero, que si bien hay un reconocimiento del impacto de actividades experienciales y vivenciales en el entrenamiento, aún existe la necesidad de investigación en el área práctica que permita orientaciones más puntuales y concretas sobre las actividades y estrategias pedagógicas que permiten el desarrollo de las mismas.

Asimismo, es fundamental reconocer que a través de la indagación es evidente que el entrenamiento de las habilidades blandas tiene una alta relevancia social, pues se reconocen las demandas considerables que hace el mundo globalizado y frecuentemente cambiante, al que se ven enfrentados los profesionales y donde se ha identificado que claramente las competencias profesionales no son garantía de éxito si no van acompañadas de habilidades personales y críticas que les permitan hacer una lectura del mundo más completa y ajustada a la realidad. De tal forma, hoy en día la educación superior y en respuesta a las demandas sociales, debe dejar de considerar a la universidad como un lugar donde se acude a teorizar sobre conocimientos netos de una disciplina, sino que se debe orientar a visualizar y convertir el escenario educativo en un espacio para aprender a convivir con otros, eso implica, aprender a socializar, interactuar, entender y aceptar la diferencia, argumentar de manera crítica y reconocer y leer emociones.

En síntesis, la necesidad del entrenamiento de las habilidades blandas en el contexto universitario, requiere realizar ajustes pedagógicos necesarios tanto en los componentes curriculares como en las prácticas profesionales con la finalidad de formar personas con capacidades para el “hacer” y con las habilidades necesarias del “ser”. De modo que la invitación es acentrar el interés en lo realmente importante de eso que llamamos “Universidad”, es decir, en los seres humanos que se forman de manera personal dentro de una comunidad educativa que modela, moldea y crea no solo profesionales, sino líderes, mujeres empoderadas, hombres críticos y ciudadanos responsables (Rodríguez, 2014).

Este viraje pedagógico, además de ser una respuesta a la formación integral real, dinamiza un impacto positivo en la comunidad y sociedad (Shek, Leung, & Merrick, 2017; Duque, 2016), formando profesionales con un alto nivel productivo, que sean propositivos, innovadores, inteligentes emocionalmente, resilientes ante las adversidades y gestores de nuevos proyectos, es decir, el entrenamiento de las habilidades blandas posibilita la generación de agentes sociales con capacidad para adaptarse rápidamente a las

situaciones de cambio autoevaluarse, liderar y generar transformaciones sociales reales.

De tal forma, si se promueven las habilidades blandas en los estudiantes universitarios será una ganancia en dos vías. Gana el estudiante en la formación personal, gana la institución educativa al propiciar una formación integral real, cumpliendo así los principios institucionales básicos, gana la comunidad porque recibe atención de los profesionales en formación al tiempo que le permite a los estudiantes incrementar las habilidades transversales. De tal forma, invertir en la formación integral del estudiante, es una inversión sentida y donde no hay pérdida. Por esto la apología marcada del texto a propiciar un escenario de educación superior interesado en el desarrollo de las habilidades blandas y la formación integral, es decir en el desarrollo paralelo del ser y el hacer del estudiante pues como bien lo menciona Valdebenito (2013 citado por Silva, 2013) el desarrollo de las habilidades blandas genera seres humanos más felices y más completos.

Referencias

- Agudelo, N. L. (2015). *Recursos relacionales para la empleabilidad en profesionales recién egresados de una universidad pública*. Tesis de Maestría en Psicología, Santiago de Cali. Disponible: <http://hdl.handle.net/10893/8844>
- Albarrán, A.; González, C. (2015). *Introduciendo habilidades no cognitivas en liceos técnicos chilenos: una evaluación social*. Tesis Pregrado, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Disponible: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129700>
- Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-33.
- Argyle, M. (2013). *Cooperation (Psychology Revivals): The Basis of Sociability*. New York: Routledge.
- Ayala, O. (Centro Virtual de Noticias de la Educación). (2013, 19 de junio). “Que el docente desarrolle habilidades blandas y se las transmita al estudiante es fundamental” [Audio en podcast]. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-324111.html>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. United States: General Learning Press.
- Bassi, M.; Busso, M.; Urzua, S.; Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Disponible: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36723125>
- Brunello, G.; Schlotter, M. (2011). Non-cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education & training systems. *IZA Discussion Paper No. 5743*. Disponible: <https://>

- www.researchgate.net/publication/228252134_Non-Cognitive_Skills_and_Personality_Traits_Labour_Market_Relevance_and_Their_Development_in_Education_Training_Systems
- Chaves, C. A. (2016). Habilidades del siglo XXI. *Revista Conexiones*, 8(2), 12-18. Disponible: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/download/489/306>
- Cunha, F.; Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47. Disponible: http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha-Heckman_AER_v97n2_2007.pdf
- de la Fuente, J. R. (2012). Impactos de la globalización en la salud mental. *Gaceta Médica de Mexica*, 148, 586-90. Disponible: http://www.anmm.org.mx/GMM/2012/n6/GMM_148_2012_6_586-590.pdf
- Deutsch, M.; Coleman, P. T.; Marcus, E. C. (Orgs.). (2011). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. United States: John Wiley & Sons.
- Duque, R. S. (2016). Incidencias de las transformaciones sociales en lo curricular. *Inclusión & Desarrollo*, 3(2), 58-66. doi: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.58-66>
- D'Zurilla, T.; Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- Fernández, J.; Tapia. (2012). Emprendimiento y desarrollo de competencias blandas por alumnos de ingeniería comercial Universidad de la Serena. *Revista Universitaria Ruta*, (14), 41-56. Disponible: <https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/190>
- Gómez, M. C.; Manrique-Lozada, B.; Gasca-Hurtado, G.P. (2015). Propuesta de evaluación de habilidades blandas en ingeniería de software por medio de proyectos universidad-empresa. *Revista Educación en Ingeniería*, 10(19), 131-140. Disponible: <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/549>
- Gratz, K. L.; Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. Disponible: <https://link.springer.com/article/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>
- Groh, M.; Krishnan, N.; McKenzie, D.; Vishwanath, T. (2016). The impact of soft skills training on female youth employment: evidence from a randomized experiment in Jordan. *IZA Journal of Labor & Development*, 5(1), 9.
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista de enfermería*, 9(2). Disponible: <http://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Heckman, J. J.; Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016). *Módulos Saber Pro 2016-2*. Disponible: <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres-2/saber-pro-estudiantes/estructura-general-del-examen2/item/1982>
- Ippolito-Shepherd, J.; Cerqueira, M. T. (2003). *Las escuelas promotoras de la salud en las Américas: una iniciativa regional*. Washington, DC: Organización Panamericana de Salud. Disponible: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/006/j0243m/j0243m03.pdf>
- John, J. (2009). Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students. *Pacific Business Review*, 19-27. Disponible: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1591331
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. Thessaloniki (Neapolis): 1st Second Chance School of Thessaloniki, as part of the Measuring and Assessing Soft Skills (MASS) project.
- Kostons, D.; Van Gog, T.; Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121-132. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475211000697>
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Revista Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31. Disponible: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-41851999000200004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Lagos, C. (2012). *Aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades blandas: desde la visión de los alumnos líderes de I° a IV° medio*. Tesis de pregrado, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Disponible: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/5549>
- Linehan, M.; Koerner, K. (1993). A behavioral theory of borderline personality disorder. In Paris, J. (Orgs.), *Borderline personality disorder: Etiology and treatment* (pp. 103-121). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- López, M. B.; Filippetti, V. A.; Richaud, M. C. (2013). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 37-51. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>
- Mangrulkar, L.; Whitman, C. V.; Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de Salud. Disponible: <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>
- Martínez-Selva, J. M.; Sánchez-Navarro, J. P.; Bechara, A.; Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de neurología*, 42(7), 411-418. Disponible: <http://www.neurologia.com/articulo/2006161>

- McMillan, J. H.; Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49. Disponible: http://www.jstor.org/stable/42923742?seq=1#page_scan_tab_contents
- Monjas, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Moss, P.; Tilly, C. (1996). "Soft" skills and race: An investigation of black men's employment problems. *Work and Occupations*, 23(3), 252-276. Disponible: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0730888496023003002>
- Musitu, G.; Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818034005>
- Nitonde, R. (2014). *Soft Skills and Personality Development*. Trabajo presentado en el National Level Seminar on Soft Skills and Personality Development. Shri Shivaji College, Parbhani (MS) India. ISBN978-81-925458-3-7.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris, France: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. París: OCDE. Disponible: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Piña, M. (2016). *Prácticas profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral*. Tesis de pregrado, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Disponible: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137649>
- Poorman, P. B. (2003). *Microskills and theoretical foundations for professional helpers*. Pearson College Division.
- Preciado, S. P. (2014). *Fortalecimiento de habilidades para la vida como factores psicosociales en la educación para la resiliencia*. Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Sogamoso, Colombia. Disponible: <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/2758>
- Raciti, P. (2015). *La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica*. Disponible: <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf>
- Rodríguez, E. C. (2014). El vivir bien-buen vivir: una alternativa intercultural. *Inclusión & Desarrollo*, 1(1), 78-92. doi: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.1.1.2014.78-92>
- Rojas de Escalona, B. R. (2010). Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 11(1), 117-125. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41021794008.pdf>
- Rosa, G.; Navarro-Segura, L.; López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación universitaria*, 7(4), 25-38. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000400004&script=sci_arttext
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13.
- Santos, D.; Primi, R. (2014). *Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy*. Preliminary results of the Social and Emotional Skills Measurement Project in Rio de Janeiro. São Paulo: OECD/ Ayrtton Senna Institute/ Secretaria de Educação Rio de Janeiro.
- Shek, D. T.; Leung, J. T.; Merrick, J. (2017). Paradigm shift in youth development: Development of "soft skills" in adolescents. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(4), 337-338. doi:10.1515/ijdh-2017-7001
- Silva, M. (2013, Diciembre). Habilidades blandas, fundamentales para el desarrollo personal. *Revista Educar*, 22-23. Disponible: http://www.cide.cl/documentos/Revista_educar_Habilidades_blandas_MJValdebenito.pdf
- Singer, M.; Guzmán, R.; Donoso, P. (2009). *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. Chile: Escuela de administración Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible: http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/upload/Img/File/PDF/Entrenando_Competiciones_Blandas_en_Jovenes.pdf
- Southam-Gerow, M. A.; Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222. doi:10.1016/S0272-7358(01)00087-3
- Squillace, M.; Picón-Janeiro, J. (2010). La influencia de los heurísticos en la toma de decisiones. *Investigación psicológica*, 15(3), 157-173. Disponible: <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php?id=360&anio=15&vol=3>
- Sternberg, R. J. (1986). *Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona. Labor.
- Tenera, L. A. C.; De Biava, Y. M. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una Universidad privada de la Costa Caribe Colombiana. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 39-52.
- Thieme, C. (2007). El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas: un estudio empírico. *Revista OIKOS*, 11(24), 47-72. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2949920>
- Tobón, O. E. A.; Zapata, S. J. C.; Lopera, I. C. P.; Duque, J. W. S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos

- socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000072>
- Valerio, A.; Sanchez-Puerta, M.; Pierre, G.; Rajadel, T.; Taborda, S. (2014). *STEP Skills Measurement: Snapshot 2014*. Washington, DC: World Bank.
- van-der Hofstadt, C. J.; Gómez, J. M. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Vicuña, L.; Hernández, H.; Paredes, M.; Rios, J. (2008). Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 183-200. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052968>
- Weisberg, R. (1989). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- World Health Organization, Division of Mental Health (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Disponible: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- World Health Organization (2003). *Skills for Health*. Disponible: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- Yáñez, R. (2008). Conceptualización metafórica de la confianza interpersonal. *Universitas Psychologica*, 7(1), 43-55. Disponible: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/199>
- Zabalza, M. A. (2001,Junio). *Competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Trabajo presentado en Conferencia del VI Simposium internacional sobre el Prácticum Universidades de Santiago de Compostela. Disponible: <https://www.esuelamagisterioceuvigo.es/documentos/practicum/documentos-alumnos/Art.%202.pdf>

Recibido en: 11 de octubre de 2017
Aprobado en: 19 de septiembre de 2018

Agradecimiento a la Corporación Universitaria Minuto de Dios por el apoyo intelectual en la construcción del manuscrito.



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.