GRUPO BLR

APLICABILIDAD DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

DESARROLLO HUMANO, INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

DESARROLLO HUMANO, INNOVACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE DESDE LAS HABILIDADES BLANDAS

ISBN: 978-9907-852-55-4

Juan Ramiro Guerrero Jirón
Ana Lucía Suconota Pintado
Kevin Adrian Ramírez Sarango
Esthefania Jamilet Preciado Vargas

2026

APLICABILIDAD DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DESARROLLO HUMANO, INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA
DESARROLLO HUMANO, INNOVACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE DESDE LAS HABILIDADES BLANDAS

Juan Ramiro Guerrero Jirón

Ana Lucía Suconota Pintado

Kevin Adrian Ramírez Sarango

Esthefania Jamilet Preciado Vargas

AUTORES

UTMACH

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Técnica de Machala
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupoblr.com
https://grupoblr.com/libros-investigo
REPOSITORIO

Guerrero, J., Suconota, A., Ramírez , K., Preciado, E. (2026) Aplicabilidad de las habilidades blandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desarrollo humano, innovación y calidad educativa desarrollo humano, innovación, calidad educativa y estrategias para transformar el aprendizaje desde las habilidades blandas. Grupo Editorial BLR.

© Juan Ramiro Guerrero Jirón
Ana Lucía Suconota Pintado
Kevin Adrian Ramírez Sarango
Esthefania Jamilet Preciado Vargas

Aplicabilidad de las habilidades blandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desarrollo humano, innovación y calidad educativa desarrollo humano, innovación, calidad educativa y estrategias para transformar el aprendizaje desde las habilidades blandas.

ISBN: 978-9907-852-55-4

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

Filiación de autores

Juan Ramiro Guerrero Jirón

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: jguerrero@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6433-9810

Ana Lucía Suconota Pintado

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: asuconota@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3475-4903

Kevin Adrian Ramírez Sarango

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: kramirez6@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2816-3974

Esthefania Jamilet Preciado Vargas

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: epreciado1@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1089-9904

PRÓLOGO

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar personas capaces de aprender con autonomía, relacionarse de manera respetuosa, resolver problemas complejos y participar responsablemente en contextos diversos. En este escenario, las habilidades blandas dejan de ser un complemento y se convierten en una dimensión esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comunicación, empatía, autorregulación, liderazgo, colaboración, creatividad, pensamiento crítico, resiliencia y adaptabilidad influyen directamente en la calidad de las experiencias educativas y en la capacidad de transferir lo aprendido a situaciones reales.

Esta obra propone una mirada pedagógica y humanizada sobre la aplicabilidad de las habilidades blandas. Su propósito es articular desarrollo humano, innovación y calidad educativa mediante estrategias que puedan integrarse en la planificación, la mediación docente, el trabajo colaborativo y la evaluación. El texto reconoce que estas competencias no se desarrollan mediante discursos aislados: requieren experiencias intencionales, práctica sistemática, retroalimentación, reflexión y ambientes seguros donde el error sea entendido como una oportunidad de aprendizaje.

El libro se organiza en cuatro unidades complementarias. La primera construye el marco pedagógico para comprender y planificar las habilidades blandas dentro del currículo. La segunda profundiza en comunicación, inteligencia emocional, empatía y autorregulación como bases de la relación educativa. La tercera aborda liderazgo, colaboración,

creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. La cuarta integra innovación pedagógica, evaluación auténtica, inclusión, ciudadanía digital y gestión de la calidad para convertir las habilidades blandas en resultados observables y sostenibles.

Cada capítulo conserva una estructura académica orientada a la aplicación: introducción, objetivos, competencia, desarrollo temático, herramientas, casos de estudio, aplicación integradora, sistematización, preguntas de reflexión y glosario. Las referencias científicas se reúnen al final de la obra para evitar repeticiones y facilitar su consulta. Las fuentes seleccionadas corresponden al periodo 2024-2026 y proceden de revistas disponibles en Taylor & Francis o indexadas en Scopus, Web of Science y EBSCOhost. De esta manera, la propuesta combina pertinencia práctica con actualización científica.

El mensaje central de esta obra es que una educación de calidad no se limita a transmitir contenidos. Enseñar implica crear condiciones para que cada estudiante comprenda, dialogue, colabore, gestione sus emociones, tome decisiones, construya criterios y desarrolle la confianza necesaria para actuar con responsabilidad. Formar habilidades blandas significa, en última instancia, fortalecer la capacidad humana de aprender con otros y transformar el conocimiento en acciones valiosas para la vida, la profesión y la sociedad.

ÍNDICE

PRÓLOGO ..... **i**

ÍNDICE ..... **iii**

ÍNDICE DE TABLAS ..... **xi**

CAPÍTULO I **10**

1. HABILIDADES BLANDAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL: NUEVE COMPETENCIAS UTMACH Y ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA EL APRENDIZAJE **10**

1.1 Introducción 10

1.2 Objetivo general 12

1.3 Objetivos específicos 13

1.4 Competencia 14

1.5 Habilidades blandas: conceptualización, alcance y valor educativo 14

1.6 Desarrollo humano y formación integral 15

1.7 Perfil de egreso y competencias transversales 16

1.7.1 Las nueve habilidades blandas priorizadas por la UTMACH 17

1.7.2 Comunicación efectiva 18

1.7.3 Trabajo en equipo 19

1.7.4 Pensamiento crítico y resolución de problemas 20

1.7.5 Liderazgo 20

1.7.6 Compromiso ético y responsabilidad social 21

1.7.7 Adaptabilidad y resiliencia 22

1.7.8 Gestión del tiempo 22

1.7.9 Innovación y creatividad 23

1.7.10 Inteligencia emocional 24

Matriz pedagógica de aplicación de las nueve habilidades blandas 24

1.8 Diagnóstico de habilidades blandas en el aula 26

1.9 Planificación didáctica orientada al desarrollo de habilidades blandas 28

1.10 Metodologías activas y experiencias auténticas 29

1.11 Rol docente como mediador y modelo de habilidades blandas 30

1.12 Motivación, autoeficacia y compromiso académico 31

1.13 Inclusión, diversidad y equidad en el desarrollo de habilidades blandas 32

1.14 Ciudadanía, ética y responsabilidad social 33

1.15 Evidencias de aprendizaje y criterios observables 34

1.16 Estrategias curriculares UTMACH para integrar y sostener las habilidades blandas 35

1.16.1 Eje 1. Capacitación integral docente para desarrollar habilidades blandas 36

1.16.2 Eje 2. Actualización curricular e integración explícita 37

1.16.3 Eje 3. Experiencias formativas situadas y acompañamiento estudiantil 37

1.16.4 Seguimiento, evaluación y mejora continua 38

Ruta práctica para incorporar las estrategias curriculares en una asignatura 39

1.17 Desafíos, riesgos y oportunidades de implementación 39

1.18 Casos de estudio 41

1.18.1 Caso 1: Sílabo con habilidades blandas declaradas, pero sin oportunidades de práctica 41

1.18.2 Caso 2: Proyecto de primer nivel con participación desigual y problemas de tiempo 42

1.18.3 Caso 3: Aprendizaje-servicio ante un cambio inesperado en la comunidad 43

Aplicación integradora de la Unidad I: diseño de una experiencia para desarrollar las nueve habilidades blandas 44

1.19 Sistematización del capítulo 45

1.20 Preguntas de reflexión y comprensión 46

1.21 Glosario 47

CAPÍTULO II 49

2 COMUNICACIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RELACIONES PEDAGÓGICAS: APRENDER CON EMPATÍA Y AUTORREGULACIÓN 49

2.1 Introducción 49

2.2 Objetivo general 51
2.3 Objetivos específicos 51
2.4 Competencia 52
2.5 Comunicación pedagógica efectiva 52
2.6 Escucha activa y preguntas que movilizan el aprendizaje 53
2.7 Inteligencia emocional del docente 54
2.8 Educación emocional del estudiante 55
2.9 Empatía y perspectiva en la relación educativa 56
2.10 Asertividad y establecimiento de límites 57
2.11 Retroalimentación que desarrolla y no descalifica 58
2.12 Conflicto como oportunidad de aprendizaje social 59
2.13 Seguridad psicológica y participación 60
2.14 Resiliencia académica y manejo de la frustración 61
2.15 Comunicación intercultural e inclusión 62
2.16 Relación docente-estudiante y compromiso 63
2.17 Bienestar, autocuidado y límites profesionales 64
2.18 Casos de estudio 65
2.18.1 Caso 1: Retroalimentación académica que genera una reacción defensiva 65
2.18.2 Caso 2: Malentendido intercultural en un chat de trabajo 66
2.18.3 Caso 3: Frustración después de una simulación exigente 67

Aplicación integradora de la Unidad 2: diseño de una experiencia de desarrollo de habilidades blandas 68

2.19 Sistematización del capítulo 69

2.20 Preguntas de reflexión y comprensión 70

2.21 Glosario 71

CAPÍTULO III 73

3 LIDERAZGO EDUCATIVO, COLABORACIÓN Y PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL: CREAR, DECIDIR Y APRENDER CON OTROS 73

3.1 Introducción 73

3.2 Objetivo general 75

3.3 Objetivos específicos 75

3.4 Competencia 76

3.5 Liderazgo educativo como influencia responsable 76

3.6 Liderazgo distribuido y participación estudiantil 77

3.7 Trabajo en equipo y colaboración auténtica 78

3.8 Gestión del conflicto en equipos de aprendizaje 79

Fuente: Elaboración propia. 80

3.9 Creatividad como competencia enseñable 80

3.9.1 Técnicas de creatividad aplicadas paso a paso 81

3.10 Pensamiento crítico y argumentación 83

3.11 Resolución de problemas complejos 84

3.12 Toma de decisiones responsable..... 85

3.13 Creatividad colaborativa y diversidad de perspectivas..... 85

Fuente: Elaboración propia. 87

3.14 Aprendizaje basado en proyectos y retos 87

3.15 Tecnología e inteligencia artificial para pensar mejor..... 88

3.16 Evaluación del trabajo colaborativo 89

3.17 Equipos de alto aprendizaje y mejora continua 90

3.18 Casos de estudio 91

3.18.1 Caso 1: Liderazgo dominante en un equipo competente..... 91

3.18.2 Caso 2: Decisión bajo incertidumbre con evidencia contradictoria 92

3.18.3 Caso 3: Equipo bloqueado por la primera idea 93

Aplicación integradora de la Unidad 3: diseño de una experiencia de desarrollo de habilidades blandas..... 94

3.19 Sistematización del capítulo 95

3.20 Preguntas de reflexión y comprensión 95

3.21 Glosario 96

CAPÍTULO IV..... 98

4 INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA: EVALUACIÓN AUTÉNTICA, TRANSFERENCIA Y MEJORA SOSTENIBLE 98

4.1 Introducción..... 98

4.2 Objetivo general 100

4.3 Objetivos específicos 100
4.4 Competencia 101
4.5 Innovación pedagógica centrada en el aprendizaje 101
4.6 Evaluación auténtica de habilidades blandas 102
4.7 Rúbricas, portafolios y evidencias múltiples 103
4.8 Gamificación y juegos serios para practicar habilidades blandas 104
Fuente: Elaboración propia. 105
4.9 Aprendizaje híbrido y competencias relacionales 105
4.10 Inteligencia artificial, pensamiento crítico y ética 106
4.11 Calidad educativa y experiencia del estudiante 107
4.12 Indicadores para el desarrollo de habilidades blandas 108
4.13 Formación docente para una cultura de habilidades blandas 109
Fuente: Elaboración propia. 110
4.14 Inclusión y accesibilidad en experiencias innovadoras 110
4.15 Transferencia del aprendizaje a contextos reales 111
4.16 Gestión del cambio e innovación educativa 112
4.17 Mejora continua y sostenibilidad de la calidad 113
4.18 Casos de estudio 114
4.18.1 Caso 1: Gamificación con alta actividad y poco aprendizaje . 114
4.18.2 Caso 2: Uso de inteligencia artificial sin verificación suficiente 115
4.18.3 Caso 3: Curso híbrido con barreras de acceso y participación 116

Aplicación integradora de la Unidad 4: diseño de una experiencia de desarrollo de habilidades blandas..... 117

4.19 Sistematización del capítulo 118

4.20 Preguntas de reflexión y comprensión 118

4.21 Glosario 119

CONCLUSIÓN GENERAL 121

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Matriz pedagógica de aplicación de las nueve habilidades blandas 25

Tabla 2.Diagnóstico de habilidades blandas en el aula 27

Tabla 3.Inclusión, diversidad y equidad en el desarrollo de habilidades blandas 33

Tabla 4.Desafíos, riesgos y oportunidades de implementación 40

Tabla 5. Introducción 51

Tabla 6.Educación emocional del estudiante 56

Tabla 7.Seguridad psicológica y participación 61

Tabla 8.Bienestar, autocuidado y límites profesionales 65

Tabla 9.Introducción 75

Tabla 10.Gestión del conflicto en equipos de aprendizaje 80

Tabla 11.Creatividad colaborativa y diversidad de perspectivas . 86

Tabla 12.Equipos de alto aprendizaje y mejora continua 91

Tabla 13.Mapa integrador: innovación pedagógica y calidad educativa 100

Tabla 14.Gamificación y juegos serios para practicar habilidades blandas..... 105

Tabla 15.Formación docente para una cultura de habilidades blandas..... 110

Tabla 16.Mejora continua y sostenibilidad de la calidad 114

CAPÍTULO I

1 HABILIDADES BLANDAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL: NUEVE COMPETENCIAS UTMACH Y ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA EL APRENDIZAJE

1.1 Introducción

Las habilidades blandas constituyen un conjunto de capacidades personales, sociales, cognitivas y emocionales que permiten aprender, convivir, comunicar, tomar decisiones y actuar responsablemente. Su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje exige superar una visión reducida que las presenta como rasgos espontáneos o actividades complementarias. Desde una perspectiva pedagógica, se desarrollan cuando el currículo define resultados observables, propone experiencias auténticas, ofrece retroalimentación y crea oportunidades de transferencia entre aula, vida y profesión (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

La investigación contemporánea sobre habilidades blandas en educación muestra un interés creciente por integrar estas competencias al currículo y por diseñar métodos que permitan desarrollarlas de manera explícita. Los estudios recientes destacan la relación entre habilidades sociales, emocionales y cognitivas con el compromiso académico, la empleabilidad y la capacidad de afrontar tareas complejas. Sin embargo, también advierten que no existe una única metodología universal: la efectividad depende del contexto, del diseño pedagógico y de la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación (Asare et al., 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Un enfoque humanizado evita utilizar las habilidades blandas como mecanismo de normalización de la personalidad. No se espera que todos los estudiantes comuniquen, lideren o participen de la misma manera. El propósito educativo consiste en ampliar repertorios de actuación, fortalecer el criterio y ofrecer estrategias para relacionarse de forma respetuosa y efectiva en contextos diversos. Esto exige reconocer diferencias culturales, estilos de interacción, necesidades educativas y condiciones de acceso que pueden influir en la forma en que una habilidad se expresa (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

La aplicabilidad de estas competencias se fortalece cuando el aprendizaje se organiza alrededor de situaciones significativas. Resolver un conflicto de equipo, defender una propuesta, responder a un cliente, diseñar una solución, coordinar un proyecto o evaluar críticamente una fuente son experiencias que permiten observar habilidades blandas en acción. La reflexión posterior convierte la experiencia en aprendizaje consciente y ayuda a transferir la competencia a nuevas situaciones (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

La unidad se desarrolla con una lógica de integración progresiva. Cada tema articula fundamento conceptual, decisión pedagógica, estrategia de aplicación y evidencia de aprendizaje. Esta secuencia permite que docentes y gestores educativos utilicen el contenido como guía para planificación, formación docente, innovación curricular o diseño de experiencias de aprendizaje en distintos niveles y modalidades (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

En el contexto de la Universidad Técnica de Machala, esta perspectiva adquiere un marco institucional concreto. El Modelo Educativo reconoce las competencias genéricas o habilidades blandas como aprendizajes transversales que todo estudiante debe desarrollar, independientemente de su carrera. La institución prioriza nueve: comunicación efectiva; trabajo en equipo; pensamiento crítico y resolución de problemas; liderazgo; compromiso ético y responsabilidad social; adaptabilidad y resiliencia; gestión del tiempo; innovación y creatividad; e inteligencia emocional. Su carácter transversal implica que no deben quedar confinadas a una asignatura aislada, sino estar presentes en las experiencias formativas y evaluarse progresivamente a lo largo del currículo (Universidad Técnica de Machala [UTMACH], 2025a).

Esta orientación se complementa con las Estrategias Curriculares de la UTMACH, que plantean el desarrollo de habilidades blandas mediante la formación pedagógica del profesorado, la actualización de mallas, sílabos y planes de clase, el uso de metodologías activas y tecnologías educativas, los proyectos interdisciplinarios, el aprendizaje-servicio, el acompañamiento reflexivo y la evaluación continua. Así, el desarrollo de estas competencias deja de ser un propósito declarativo y se convierte en una responsabilidad compartida entre currículo, práctica docente, vida estudiantil y gestión de la calidad (UTMACH, 2025b).

1.2 Objetivo general

Analizar y aplicar las nueve habilidades blandas priorizadas por el Modelo Educativo de la UTMACH, integrándolas de manera transversal

en la planificación, mediación, evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en articulación con las estrategias curriculares institucionales, el desarrollo humano, la innovación y la calidad educativa.

1.3 Objetivos específicos

1. Reconocer y fundamentar las nueve habilidades blandas priorizadas por la UTMACH: comunicación efectiva, trabajo en equipo, pensamiento crítico y resolución de problemas, liderazgo, compromiso ético y responsabilidad social, adaptabilidad y resiliencia, gestión del tiempo, innovación y creatividad e inteligencia emocional.

2. Diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitan practicar estas habilidades en situaciones auténticas, interdisciplinarias, inclusivas y vinculadas con los resultados de aprendizaje.

3. Aplicar las estrategias curriculares institucionales relacionadas con capacitación docente, actualización curricular, experiencias formativas situadas, acompañamiento estudiantil y evaluación continua.

4. Utilizar evidencias, rúbricas, autoevaluación, coevaluación y seguimiento cualitativo para valorar el progreso de las habilidades blandas y orientar la mejora educativa.

1.4 Competencia

Diseña, implementa y evalúa experiencias de aprendizaje que desarrollan de manera intencional las nueve habilidades blandas priorizadas por la UTMACH, articulando resultados curriculares, metodologías activas, acompañamiento reflexivo, tecnologías educativas y evidencias de desempeño, con enfoque humanizado, inclusivo, ético y orientado a la mejora continua.

1.5 Habilidades blandas: conceptualización, alcance y valor educativo

Comprender las habilidades blandas como competencias transferibles permite conectar conocimientos disciplinares con comportamientos que favorecen el aprendizaje, la participación, la empleabilidad y la convivencia. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante relaciona el conocimiento disciplinar con formas concretas de comunicar, colaborar, decidir y actuar. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con currículo, competencias, aprendizaje integral y transferencia. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Pechard *et al.,* 2026; Dadelo, 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran mapas de competencias, resultados de aprendizaje y descriptores conductuales. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante mapas de competencia, muestras de desempeño y autoevaluaciones justificadas; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

1.6 Desarrollo humano y formación integral

El desarrollo humano en educación implica reconocer dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas que se influyen mutuamente. Su valor educativo aparece cuando el estudiante reconoce sus recursos, considera a otras personas y toma decisiones coherentes con su bienestar y responsabilidad. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Una enseñanza coherente integra autonomía, identidad, bienestar, responsabilidad y proyecto de vida con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Sanz-Angulo *et al.,* 2025; López-Serrano *et al.,* 2025).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse diarios reflexivos, tutorías, metas personales y conversaciones de desarrollo. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. diarios, metas personales, entrevistas breves y evidencias de decisiones responsables permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

1.7 Perfil de egreso y competencias transversales

El perfil de egreso constituye el punto de encuentro entre la formación disciplinar y las competencias transversales. En un enfoque por competencias, no basta con declarar que el estudiante será comunicativo, crítico, creativo o responsable; es necesario traducir esos atributos en resultados de aprendizaje, experiencias, desempeños observables y criterios de evaluación. El Modelo Educativo de la UTMACH sitúa las habilidades blandas en esta lógica de formación integral y las concibe como capacidades aplicables a contextos académicos, profesionales y personales (UTMACH, 2025a).

La transversalidad exige progresión. Una habilidad puede iniciarse con desempeños básicos en los primeros niveles, consolidarse mediante tareas colaborativas y auténticas en etapas intermedias y demostrarse con mayor autonomía al final de la carrera. Esta progresión ayuda a evitar dos problemas frecuentes: repetir actividades sin aumentar la complejidad y evaluar una competencia que nunca tuvo oportunidades suficientes de práctica. Por ello, conviene mapear en qué asignaturas se

introduce, refuerza y demuestra cada habilidad, y establecer responsabilidades compartidas entre docentes.

Los mapas de progresión, las matrices de alineación y las rúbricas institucionales permiten relacionar el perfil de egreso con actividades concretas. La evidencia debe recoger tanto el producto como el proceso: por ejemplo, no solo la calidad de un proyecto, sino también la forma en que el equipo distribuyó tareas, argumentó decisiones, gestionó el tiempo, respondió a la retroalimentación y actuó con responsabilidad. Esta mirada favorece una evaluación formativa y reduce la tendencia a calificar rasgos personales de manera subjetiva (Vlachopoulos y Makri, 2024; Dadelo, 2025).

La formación integral requiere, además, ambientes en los que sea posible ensayar nuevas conductas sin temor a la humillación. El estudiante necesita recibir expectativas claras, retroalimentación respetuosa y oportunidades de revisión. Un clima seguro no elimina la exigencia; la hace pedagógicamente productiva porque permite preguntar, disentir, reconocer errores y aprender de ellos. En este marco, las nueve habilidades blandas se desarrollan como repertorios de actuación que fortalecen autonomía, convivencia, empleabilidad y ciudadanía.

1.7.1 Las nueve habilidades blandas priorizadas por la UTMACH

El Modelo Educativo de la UTMACH identifica nueve competencias genéricas o habilidades blandas fundamentales para todos los estudiantes. Esta selección responde a una visión de formación humanista y transversal: las habilidades se desarrollan en interacción

con los saberes disciplinares, la práctica, la investigación, la vinculación y la vida universitaria. No constituyen contenidos aislados ni rasgos de personalidad; son capacidades que pueden aprenderse, practicarse, observarse y perfeccionarse mediante experiencias intencionalmente diseñadas (UTMACH, 2025a).

La Estrategia Curricular para la formación de competencias genéricas utiliza de manera equivalente los términos “habilidades blandas” y “habilidades para la vida” y enfatiza que su desarrollo rebasa el aula. Actividades curriculares y extracurriculares, proyectos interdisciplinarios, espacios de liderazgo, aprendizaje-servicio, tutorías y experiencias de impacto social pueden convertirse en contextos auténticos para su práctica. Esta perspectiva permite conectar las nueve habilidades con las funciones sustantivas y con la formación integral del estudiante (UTMACH, 2025b).

1.7.2 Comunicación efectiva

La comunicación efectiva se entiende como la capacidad de expresarse de manera clara y adecuada, oralmente y por escrito, ajustando el mensaje al contexto y a la audiencia. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta habilidad implica explicar ideas con precisión, escuchar, formular preguntas pertinentes, argumentar, sintetizar información y utilizar recursos verbales, visuales y digitales de forma responsable. El énfasis pedagógico no debe limitarse a “hablar bien”, sino a construir significado compartido y verificar comprensión (UTMACH, 2025a; Chiu *et al.,* 2024).

Para desarrollarla pueden utilizarse microexposiciones, debates académicos, presentaciones con audiencias reales, escritura colaborativa, enseñanza entre pares y retroalimentación sobre claridad, estructura y adecuación del mensaje. Las evidencias pueden incluir rúbricas de comunicación, registros de participación, productos escritos y autoevaluaciones argumentadas. El criterio central es que el estudiante pueda adaptar su comunicación a una situación concreta y mejorarla a partir de feedback.

1.7.3 Trabajo en equipo

El trabajo en equipo supone colaborar eficazmente con otras personas, aprovechar la diversidad de perspectivas y contribuir al logro de objetivos comunes. En educación, debe enseñarse como una competencia y no asumirse como consecuencia automática de reunir estudiantes en grupos. Requiere interdependencia positiva, roles claros, acuerdos, coordinación, manejo de desacuerdos y responsabilidad individual dentro del resultado colectivo (UTMACH, 2025a).

Proyectos colaborativos, aprendizaje basado en retos, equipos con roles rotativos, contratos de trabajo, reuniones de seguimiento y coevaluación permiten hacer visible esta habilidad. Es conveniente evaluar tanto la calidad del producto como los procesos de coordinación y contribución. La retroalimentación entre pares, cuando se estructura con criterios claros, favorece autoconciencia y desarrollo del equipo (O'Neill *et al.,* 2024; Pechard *et al.,* 2026).

1.7.4 Pensamiento crítico y resolución de problemas

Esta habilidad integra la capacidad para analizar situaciones objetivamente, evaluar evidencia, distinguir alternativas, reconocer supuestos y construir soluciones pertinentes e innovadoras. Su desarrollo es esencial porque el aprendizaje universitario no debe reducirse a reproducir información; debe preparar al estudiante para enfrentar problemas abiertos, ambiguos y contextualizados, en los que las respuestas requieren razonamiento, juicio y toma de decisiones (UTMACH, 2025a).

Los estudios de caso, problemas auténticos, debates basados en evidencia, análisis de fuentes, simulaciones y uso crítico de inteligencia artificial pueden convertir el razonamiento en una práctica observable. La evaluación debe valorar la calidad de la pregunta, la evidencia utilizada, la consideración de alternativas, la justificación de la decisión y la capacidad de revisar conclusiones ante nueva información (Yang *et al.,* 2025; Wu *et al.,* 2026).

1.7.5 Liderazgo

El liderazgo, según el Modelo Educativo de la UTMACH, implica guiar y motivar a otros, tomar decisiones sustentadas en principios éticos y contribuir al bienestar del equipo y de la comunidad. En el aula, esta competencia no debe confundirse con autoridad formal ni con protagonismo permanente. Puede expresarse en la capacidad de facilitar acuerdos, asumir responsabilidad, escuchar, distribuir tareas, movilizar recursos y ayudar a que otras personas también desarrollen su potencial (UTMACH, 2025a).

El liderazgo puede practicarse mediante roles rotativos en proyectos, coordinación de equipos, tutoría entre pares, organización de actividades académicas o comunitarias y presentación pública de iniciativas. Una pedagogía de liderazgo distribuido evita que siempre lideren los mismos estudiantes y permite valorar comportamientos como la toma de iniciativa responsable, la inclusión de voces diversas, la gestión de conflictos y la rendición de cuentas.

1.7.6 Compromiso ético y responsabilidad social

El compromiso ético y la responsabilidad social orientan el conocimiento y la actuación hacia el desarrollo sostenible, la justicia social, la integridad y el uso responsable de los recursos. Esta habilidad convierte la formación profesional en una práctica con consecuencias humanas y sociales. El estudiante aprende a preguntarse no solo si una solución es técnicamente posible, sino también a quién beneficia, qué riesgos genera, qué valores compromete y cómo se relaciona con el bienestar colectivo (UTMACH, 2025a).

El aprendizaje-servicio, los dilemas éticos, los proyectos de vinculación, los análisis de impacto y las actividades relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible favorecen su desarrollo. La evidencia puede incluir justificaciones éticas, decisiones documentadas, reflexión sobre actores afectados y evaluación del impacto social de una propuesta. La meta es formar profesionales capaces de integrar competencia técnica, responsabilidad y ciudadanía.

1.7.7 Adaptabilidad y resiliencia

La adaptabilidad y resiliencia expresan la capacidad de ajustarse a nuevas circunstancias, afrontar desafíos, aprender de los errores y mantener una respuesta flexible ante el cambio y la incertidumbre. En educación, esta habilidad se desarrolla cuando el estudiante enfrenta variaciones razonables en las condiciones de una tarea, recibe retroalimentación, modifica estrategias y comprende el error como fuente de información para mejorar (UTMACH, 2025a).

Para promoverla, el docente puede utilizar proyectos iterativos, escenarios cambiantes, problemas con información incompleta, revisiones sucesivas y bitácoras de aprendizaje. La resiliencia no debe utilizarse para normalizar cargas excesivas o contextos injustos; debe acompañarse de apoyo, recursos y condiciones de seguridad psicológica. El objetivo es que el estudiante aprenda a reorganizarse, pedir ayuda, perseverar con criterio y cambiar de estrategia cuando la evidencia lo requiere (Wang *et al.,* 2025).

1.7.8 Gestión del tiempo

La gestión del tiempo comprende la capacidad de organizar, priorizar y secuenciar tareas para cumplir objetivos dentro de plazos realistas. El Modelo Educativo destaca el uso de cronogramas y herramientas que permitan dividir proyectos complejos en actividades manejables. Pedagógicamente, esta competencia se vincula con autorregulación, responsabilidad y capacidad para anticipar dependencias, riesgos y momentos críticos de una actividad (UTMACH, 2025a).

Puede desarrollarse mediante calendarios de proyecto, hitos parciales, tableros Kanban, planificación semanal, estimación de tiempos y revisiones breves de avance. En lugar de evaluar únicamente la puntualidad final, conviene observar cómo el estudiante planifica, reajusta prioridades y comunica oportunamente dificultades. Estas prácticas ayudan a transferir la gestión del tiempo desde la vida académica hacia escenarios profesionales.

1.7.9 Innovación y creatividad

La innovación y creatividad se relacionan con la generación y desarrollo de ideas originales, pertinentes y valiosas para resolver problemas complejos. El Modelo Educativo vincula esta habilidad con el aprendizaje basado en proyectos y con espacios de innovación que permiten aplicar conocimientos de manera divergente y propositiva. La creatividad, por tanto, no es improvisación: combina exploración, conocimiento, juicio, experimentación y capacidad de transformar una idea en una propuesta viable (UTMACH, 2025a).

Design thinking, lluvia de ideas con criterios, mapas de problemas, prototipado, retos interdisciplinarios y ciclos de prueba-revisión son estrategias apropiadas. La evaluación debe reconocer originalidad, pertinencia, elaboración y capacidad de iterar a partir de evidencia. En educación superior, la creatividad se fortalece cuando el estudiante dispone de autonomía, diversidad de perspectivas y oportunidades auténticas para resolver problemas (Asare *et al.,* 2025; Zhong *et al.,* 2024).

1.7.10 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional implica comprender y gestionar las propias emociones y reconocer las de otras personas para interactuar de manera efectiva. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta en la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la gestión de la frustración, la capacidad de recibir retroalimentación y la convivencia respetuosa. Su relevancia aumenta en experiencias colaborativas, de liderazgo y resolución de conflictos (UTMACH, 2025a).

Diarios reflexivos, pausas metacognitivas, autoevaluación, análisis de incidentes críticos, simulaciones de conversaciones difíciles y círculos de diálogo permiten trabajar esta habilidad sin invadir la intimidad del estudiante. La evaluación debe centrarse en conductas observables y estrategias de regulación, no en diagnósticos psicológicos. La evidencia reciente relaciona el desarrollo socioemocional con vínculos pedagógicos de mayor calidad y con mejores experiencias de enseñanza (Orr y Lavy, 2024; Long *et al.,* 2026).

Matriz pedagógica de aplicación de las nueve habilidades blandas

La siguiente matriz sintetiza una forma de traducir las nueve habilidades priorizadas por la UTMACH a decisiones de aula. Su propósito no es imponer una única metodología, sino facilitar la alineación entre habilidad, experiencia de aprendizaje, evidencia e instrumento de evaluación.

Tabla 1.Matriz pedagógica de aplicación de las nueve habilidades blandas

Habilidad	***Experiencia de aprendizaje***	***Evidencia observable***	***Instrumentos sugeridos***
Comunicación efectiva	*Debate, exposición, escritura colaborativa*	*Claridad, adecuación a audiencia, argumentación*	*Rúbrica, lista de cotejo, feedback entre pares*
Trabajo en equipo	*Proyecto con roles y metas compartidas*	*Coordinación, contribución, acuerdos y corresponsabilidad*	*Rúbrica de equipo, coevaluación, bitácora*
Pensamiento crítico y resolución de problemas	*Caso, reto o problema auténtico*	*Uso de evidencia, alternativas, decisión justificada*	*Rúbrica analítica, informe, defensa oral*
Liderazgo	*Roles rotativos, tutoría entre pares, coordinación de proyecto*	*Iniciativa responsable, escucha, movilización y rendición de cuentas*	*Observación, coevaluación, portafolio*
Compromiso ético y responsabilidad social	*Aprendizaje-servicio, dilemas y proyectos con ODS*	*Decisiones íntegras, análisis de impacto, responsabilidad*	*Rúbrica ética, reflexión, producto de vinculación*
Adaptabilidad y resiliencia	*Proyecto iterativo y escenarios cambiantes*	*Reajuste de estrategia, aprendizaje del error, solicitud de apoyo*	*Bitácora, revisión de versiones, entrevista breve*

Habilidad	***Experiencia de aprendizaje***	***Evidencia observable***	***Instrumentos sugeridos***
Gestión del tiempo	*Plan de proyecto con hitos y cronograma*	*Priorización, cumplimiento de hitos, reajuste oportuno*	*Cronograma, tablero de seguimiento, autoevaluación*
Innovación y creatividad	*Design thinking, prototipado, retos interdisciplinarios*	*Originalidad, pertinencia, iteración y viabilidad*	*Rúbrica de creatividad, prototipo, pitch*
Inteligencia emocional	*Diario reflexivo, simulación, círculo de diálogo*	*Autoconciencia, autorregulación, empatía y manejo de tensión*	*Autoevaluación, observación, reflexión guiada*

Fuente: Elaboración propia.

La articulación entre las nueve habilidades es deliberadamente integrada. Una misma experiencia puede movilizar comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, liderazgo y gestión emocional, siempre que los criterios de evaluación hagan visible qué se espera y que el estudiante disponga de oportunidades para practicar, recibir retroalimentación y mejorar.

1.8 Diagnóstico de habilidades blandas en el aula

Diagnosticar no significa etiquetar; significa comprender fortalezas, necesidades y condiciones para planificar apoyos pertinentes. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si interpreta su punto de partida, identifica fortalezas y formula una meta de mejora sin asumir el

diagnóstico como una etiqueta. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Wang et al., 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con observación, autoevaluación, evaluación entre pares y contexto. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Vlachopoulos y Makri, 2024; Orr y Lavy, 2024).

Pueden emplearse rúbricas diagnósticas, incidentes críticos, entrevistas breves y escalas, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar líneas base, autoevaluaciones argumentadas, observaciones y muestras iniciales de desempeño. Comparar el resultado con el proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Orr y Lavy, 2024; Alhur et al., 2026).

Tabla 2.Diagnóstico de habilidades blandas en el aula

Aplicación sugerida	***Evidencia esperada***
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique diagnóstico de habilidades blandas en el aula dentro de una tarea disciplinar auténtica.	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.*

Fuente: Elaboración propia.

1.9 Planificación didáctica orientada al desarrollo de habilidades blandas

La planificación efectiva integra objetivos cognitivos y socioemocionales en una misma secuencia de aprendizaje. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante encuentra oportunidades explícitas para practicar la habilidad dentro de una tarea disciplinar y comprende cómo será observada. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Orr y Lavy, 2024; Alhur et al., 2026).

Una enseñanza coherente integra alineación constructiva, intencionalidad, práctica y transferencia con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Alhur *et al.,* 2026; Chiu *et al.,* 2024).

Una opción práctica consiste en combinar secuencias didácticas, resultados observables y criterios de éxito con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, matrices de alineación, secuencias didácticas y rúbricas vinculadas a resultados de aprendizaje ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

1.10 Metodologías activas y experiencias auténticas

Las habilidades blandas se fortalecen cuando el estudiante participa en problemas, proyectos, retos y decisiones con consecuencias educativas reales. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante participa en problemas, proyectos o simulaciones que exigen decisiones y consecuencias formativas reales. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con aprendizaje basado en proyectos, casos, simulación y aprendizaje-servicio. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (O'Neill *et al.,* 2024; Zahn *et al.,* 2025).

Recursos como retos auténticos, roles, productos públicos y reflexión posterior permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso, solicitar una breve justificación y conservar productos auténticos, observaciones de proceso y reflexiones sobre decisiones como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes reduce la dependencia de una impresión única (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

1.11 Rol docente como mediador y modelo de habilidades blandas

El docente enseña habilidades blandas tanto por sus estrategias explícitas como por la forma en que escucha, pregunta, corrige y gestiona relaciones. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante observa coherencia entre lo que el docente solicita y la manera en que escucha, dialoga, decide y retroalimenta. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

Una enseñanza coherente integra modelamiento, coherencia, presencia pedagógica y clima de aula con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Veecock y Zhang, 2024; Kimmel *et al.,* 2025).

La aplicación puede concretarse con demostración, pensamiento en voz alta, feedback y acuerdos de convivencia. Su valor depende de que cada recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse registros de interacción, retroalimentación de estudiantes y autoobservación de la práctica. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

1.12 Motivación, autoeficacia y compromiso académico

La motivación se fortalece cuando el estudiante percibe sentido, posibilidad de progreso y participación real en su aprendizaje. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante asume metas alcanzables, reconoce avances y persevera utilizando estrategias y apoyos pertinentes. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con metas, autonomía, expectativas, emociones positivas y autorregulación. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran metas de dominio, elección guiada, reconocimiento del progreso y tutoría. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante metas, seguimiento de avances y reflexiones sobre estrategias de estudio; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

1.13 Inclusión, diversidad y equidad en el desarrollo de habilidades blandas

Una pedagogía de habilidades blandas debe evitar convertir patrones culturales o comunicativos específicos en criterios universales de valor. Su valor educativo aparece cuando el estudiante participa desde sus posibilidades, aporta una perspectiva propia y recibe apoyos sin ser comparado con un único modelo de comportamiento. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra diversidad cultural, accesibilidad, participación y justicia educativa con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse opciones de participación, formatos diversos, protocolos inclusivos y evaluación contextualizada. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. pruebas de accesibilidad, participación de distintos perfiles y alternativas de demostración del aprendizaje permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Tabla 3.Inclusión, diversidad y equidad en el desarrollo de habilidades blandas

Aplicación sugerida	Evidencia esperada
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique inclusión, diversidad y equidad en el desarrollo de habilidades blandas dentro de una tarea disciplinar auténtica.	Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.

Fuente: Elaboración propia.

1.14 Ciudadanía, ética y responsabilidad social

Las habilidades blandas adquieren profundidad cuando se vinculan con decisiones éticas, respeto por otras personas y contribución al bien común. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si considera consecuencias, derechos, deberes y efectos colectivos antes de justificar una decisión. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con ética, convivencia, sostenibilidad, responsabilidad y ciudadanía. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Yang *et al.,* 2025; Zeng y Zhan, 2025).

Pueden emplearse dilemas, debates, proyectos comunitarios y reflexión ética, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La

actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar análisis de dilemas, decisiones justificadas y productos de aprendizaje-servicio. Comparar el resultado con el proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

1.15 Evidencias de aprendizaje y criterios observables

Evaluar habilidades blandas exige definir conductas, productos y procesos que permitan inferir progreso sin reducir la complejidad humana a una sola puntuación. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante demuestra la competencia mediante conductas y productos que pueden describirse, contrastarse y mejorar. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Una enseñanza coherente integra validez, triangulación, autenticidad y mejora con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Zhong *et al.,* 2024; Asare *et al.,* 2025).

Una opción práctica consiste en combinar rúbricas analíticas, portafolios, observación y autoevaluación con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, muestras de desempeño, rúbricas, portafolios y notas de retroalimentación ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más formativa

cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

1.16 Estrategias curriculares UTMACH para integrar y sostener las habilidades blandas

La UTMACH plantea que el desarrollo de habilidades blandas requiere una acción curricular intencionada, interdisciplinaria y sostenida. Las estrategias curriculares funcionan como núcleos articuladores que conectan asignaturas, carreras, actividades extracurriculares y funciones sustantivas, evitando que estas competencias dependan únicamente de iniciativas individuales. En el caso de las habilidades blandas, la estrategia institucional propone tres ejes principales: capacitación integral docente, actualización curricular y actividades formativas orientadas al desarrollo de los estudiantes (UTMACH, 2025b).

Esta arquitectura curricular reconoce que la calidad de la formación depende tanto de lo que se declara en el perfil de egreso como de las oportunidades reales para practicar y demostrar las competencias. Por ello, la planificación debe identificar dónde se introducen, refuerzan y consolidan las nueve habilidades, qué metodologías se utilizarán, qué evidencias se recogerán y cómo se retroalimentarán los resultados. La coordinación entre docentes permite distribuir la carga formativa y construir una progresión coherente.

La implementación puede apoyarse en mapas curriculares, comunidades docentes, proyectos interdisciplinarios, aprendizaje-servicio, tecnologías educativas, rúbricas comunes y procesos de acompañamiento estudiantil. La Estrategia Curricular de la UTMACH

también propone diagnósticos continuos, espacios de diálogo, bitácoras personales, mentoría entre pares y actividades con impacto social, lo que amplía el desarrollo de habilidades más allá de una sola clase (UTMACH, 2025b).

La sostenibilidad institucional exige seguimiento y mejora continua. No basta con registrar que una habilidad aparece en un sílabo; debe comprobarse que existen prácticas educativas, evidencias de ejecución y mecanismos de evaluación. Esta mirada permite identificar avances, brechas y necesidades de formación docente, y evita que la transversalidad se convierta en una declaración difícil de verificar.

1.16.1 Eje 1. Capacitación integral docente para desarrollar habilidades blandas

La estrategia institucional parte del reconocimiento de que el profesorado necesita capacidades específicas para enseñar y acompañar habilidades blandas. Se proponen talleres y seminarios de actualización sobre metodologías activas, inteligencia emocional y técnicas de coaching; además, se promueven certificaciones y la conformación de grupos colaborativos para dialogar, sistematizar y difundir buenas prácticas (UTMACH, 2025b).

En el libro, este eje se traduce en una recomendación práctica: cada equipo docente debe acordar un lenguaje común para describir las nueve habilidades, seleccionar metodologías pertinentes y analizar evidencias de aprendizaje. La formación docente es más efectiva cuando combina fundamentos, modelamiento, práctica, observación y retroalimentación, en lugar de limitarse a sesiones informativas aisladas.

1.16.2 Eje 2. Actualización curricular e integración explícita

El segundo eje plantea revisar y actualizar sistemáticamente mallas curriculares, sílabos y planes de clase para integrar las habilidades blandas, acompañando esta actualización con sistemas de evaluación. También propone metodologías activas, tecnologías educativas, aprendizaje-servicio, rúbricas y proyectos interdisciplinarios como mecanismos de implementación (UTMACH, 2025b).

La integración explícita significa que una habilidad seleccionada debe aparecer vinculada a un resultado de aprendizaje, una experiencia concreta y una evidencia. Por ejemplo, si se declara pensamiento crítico, el estudiante necesita analizar información, contrastar alternativas y justificar una decisión; si se declara trabajo en equipo, la tarea debe requerir interdependencia real y permitir observar coordinación y corresponsabilidad. Esta coherencia fortalece la validez de la evaluación.

1.16.3 Eje 3. Experiencias formativas situadas y acompañamiento estudiantil

El tercer eje incorpora diagnóstico continuo, casos reales, proyectos interdisciplinarios, simulaciones, debates éticos, clubes, encuentros, ferias y círculos estudiantiles. Asimismo, propone tutorías, círculos de diálogo, bitácoras personales, pausas pedagógicas y mentoría entre pares para fortalecer autoconciencia, empatía y toma de decisiones. La formación se amplía con jornadas estudiantiles y actividades de impacto social en las que las habilidades blandas sean necesarias para actuar (UTMACH, 2025b).

Estas experiencias resultan especialmente valiosas porque sitúan la competencia en contextos con propósito. El estudiante no practica liderazgo respondiendo una definición, sino coordinando una iniciativa; no desarrolla responsabilidad social memorizando un concepto, sino analizando consecuencias y participando en una acción con actores reales. La reflexión posterior permite convertir la experiencia en aprendizaje transferible.

1.16.4 Seguimiento, evaluación y mejora continua

La estrategia curricular establece un enfoque de seguimiento cualitativo y mejora continua. Entre los indicadores institucionales se considera la existencia de normativa, la planificación de prácticas educativas, el análisis de resultados y las evidencias de actividades e instrumentos utilizados. También se plantea la aplicación de rúbricas para valorar el impacto de la estrategia a través de las funciones sustantivas (UTMACH, 2025b).

En el aula, este principio puede concretarse mediante una línea base, observaciones durante la experiencia, autoevaluación y coevaluación, portafolios y una valoración final comparativa. A nivel de carrera, conviene analizar tendencias agregadas sin convertir la evaluación en vigilancia individual. La información debe utilizarse para mejorar tareas, secuencias y apoyos, manteniendo una perspectiva formativa, ética e inclusiva (Vlachopoulos y Makri, 2024; Dadelo, 2025).

Ruta práctica para incorporar las estrategias curriculares en una asignatura

La aplicación institucional puede organizarse mediante una secuencia breve y verificable:

1. Seleccionar las habilidades blandas prioritarias de acuerdo con el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje de la asignatura.

2. Definir conductas observables y criterios de logro para cada habilidad seleccionada.

3. Diseñar una experiencia auténtica, caso, proyecto, reto, simulación, debate o aprendizaje-servicio en la que la habilidad sea necesaria para resolver la tarea.

4. Incorporar acompañamiento docente, feedback, tutoría o mentoría entre pares durante el proceso, no únicamente al final.

5. Recoger evidencias mediante rúbricas, observación, portafolio, autoevaluación y coevaluación, triangulando fuentes cuando sea posible.

6. Analizar los resultados y ajustar la planificación, fortaleciendo la progresión curricular y la mejora continua.

1.17 Desafíos, riesgos y oportunidades de implementación

La incorporación de habilidades blandas puede fallar cuando se limita a actividades aisladas, instrumentos sin validez o discursos sin práctica. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee,

conviene analizar situaciones en las que el estudiante analiza barreras reales de tiempo, recursos, cultura institucional y evaluación antes de proponer una mejora. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y respetuosa de las diferencias individuales (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con sobrecarga, superficialidad, sesgo, medición y coherencia. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Sanz-Angulo et al., 2025; López-Serrano et al., 2025).

Recursos como pilotos, seguimiento, formación docente y mejora basada en evidencias permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso, solicitar una breve justificación y conservar mapas de barreras, planes de implementación y registros de ajustes como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes reduce la dependencia de una impresión única (López-Serrano et al., 2025; Crespí et al., 2025).

Tabla 4.Desafíos, riesgos y oportunidades de implementación

Dimensión	***Qué se observa***	***Estrategia pedagógica***	***Evidencia de progreso***
Personal	*Autoconciencia, autonomía, autorregulación*	*Metas, reflexión y práctica guiada*	*Diario, autoevaluación, seguimiento*

Dimensión	*Qué se observa*	*Estrategia pedagógica*	*Evidencia de progreso*
Social	*Comunicación, empatía, colaboración*	*Trabajo cooperativo y diálogo*	*Coevaluación, observación, productos grupales*
Cognitiva	*Pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas*	*Casos, proyectos, problemas auténticos*	*Argumentos, prototipos, decisiones justificadas*
Ética	*Responsabilidad, respeto, ciudadanía*	*Dilemas, acuerdos y servicio*	*Reflexión ética, decisiones y conductas observables*

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura científica revisada.

1.18 Casos de estudio

1.18.1 Caso 1: Sílabo con habilidades blandas declaradas, pero sin oportunidades de práctica

En una asignatura, el sílabo menciona comunicación, trabajo en equipo y pensamiento crítico como competencias transversales, pero las actividades se limitan a clases expositivas y una prueba escrita. Al revisar la planificación, el equipo docente identifica la falta de tareas donde esas habilidades puedan observarse. Se decide incorporar un caso auténtico, una breve defensa oral y coevaluación con criterios explícitos, de modo que la competencia deje de ser una declaración y pase a formar parte del aprendizaje evaluado (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué incoherencia existe entre el perfil de egreso, las actividades y la evaluación?

- ¿Qué desempeño observable podría incorporarse sin restar tiempo al contenido disciplinar?

- ¿Qué instrumento breve permitiría establecer una línea base?

- ¿Cómo se comprobaría, al final del curso, que la habilidad progresó y no solo fue mencionada?

1.18.2 Caso 2: Proyecto de primer nivel con participación desigual y problemas de tiempo

Un grupo de estudiantes de primer semestre debe entregar un proyecto en cuatro semanas. Dos integrantes concentran las decisiones, otros cumplen tareas aisladas y el cronograma se retrasa porque nadie registra acuerdos ni fechas. El docente reorganiza la experiencia con roles rotativos, hitos semanales, una bitácora común y una retrospectiva intermedia. La intervención busca desarrollar trabajo en equipo, gestión del tiempo, liderazgo y responsabilidad compartida, sin resolver el proyecto por los estudiantes (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué señales muestran un problema de coordinación y no únicamente de motivación?

- ¿Qué rol rotativo ayudaría a distribuir liderazgo sin crear una jerarquía rígida?

• ¿Qué evidencia permitiría valorar contribución individual y resultado colectivo?

• ¿Cómo debería utilizarse la retrospectiva para ajustar el segundo tramo del proyecto?

1.18.3 Caso 3: Aprendizaje-servicio ante un cambio inesperado en la comunidad

Un equipo prepara una actividad de vinculación para una comunidad, pero una semana antes cambia la disponibilidad del espacio y parte del público previsto no podrá asistir. En lugar de cancelar, los estudiantes revisan objetivos, consultan a los actores locales y rediseñan la propuesta con alternativas presenciales y digitales. La situación permite trabajar adaptabilidad, resiliencia, compromiso ético, comunicación y creatividad, siempre que el ajuste respete las necesidades de la comunidad y no convierta la improvisación en falta de planificación (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Preguntas para el análisis:

• ¿Qué decisiones deben tomarse con participación de la comunidad y cuáles corresponden al equipo estudiantil?

• ¿Cómo se diferencia adaptabilidad de improvisación sin criterios?

• ¿Qué riesgos éticos deben considerarse al cambiar la modalidad?

• ¿Qué aprendizaje podría transferirse a futuros proyectos de vinculación?

Aplicación integradora de la Unidad I: diseño de una experiencia para desarrollar las nueve habilidades blandas

La aplicación integradora de la Unidad I propone seleccionar una asignatura, módulo o experiencia formativa y elegir entre tres y cinco de las nueve habilidades blandas priorizadas por la UTMACH, justificando su relación con el perfil de egreso y con los resultados de aprendizaje. A continuación, el docente define para cada habilidad conductas observables, nivel esperado, una situación auténtica en la que deba ponerse en práctica y la evidencia que permitirá valorar el desempeño (UTMACH, 2025a).

El segundo paso consiste en aplicar los ejes de la Estrategia Curricular institucional: revisar la planificación, seleccionar metodologías activas, integrar tecnología cuando agregue valor, incorporar acompañamiento reflexivo y definir instrumentos de evaluación. Antes de iniciar, conviene construir una línea base mediante rúbrica breve, autoevaluación argumentada, observación inicial o muestra de desempeño. La línea base no etiqueta al estudiante; orienta el nivel de apoyo y permite comparar progreso (UTMACH, 2025b).

Finalmente, el docente analiza tanto el aprendizaje del estudiante como la calidad del diseño pedagógico. Si una habilidad no mejoró, debe preguntarse si existieron suficientes oportunidades de práctica, si los criterios fueron comprensibles, si hubo retroalimentación y si la tarea realmente exigía la competencia. La mejora continua implica revisar planificación, metodología, acompañamiento y evaluación. El producto final de la aplicación será una ficha de diseño con habilidades

seleccionadas, estrategia curricular aplicada, secuencia didáctica, evidencias, rúbrica y plan de mejora.

1.19 Sistematización del capítulo

• La UTMACH prioriza nueve habilidades blandas de desarrollo transversal: comunicación efectiva, trabajo en equipo, pensamiento crítico y resolución de problemas, liderazgo, compromiso ético y responsabilidad social, adaptabilidad y resiliencia, gestión del tiempo, innovación y creatividad e inteligencia emocional.

• Las nueve habilidades deben integrarse al perfil de egreso, resultados de aprendizaje, metodologías, experiencias auténticas, retroalimentación y evaluación, evitando tratarlas como contenidos aislados.

• Las Estrategias Curriculares de la UTMACH organizan la implementación mediante capacitación docente, actualización curricular, experiencias formativas situadas, acompañamiento y seguimiento para la mejora continua.

• La evaluación debe utilizar evidencias múltiples —rúbricas, observación, portafolios, autoevaluación y coevaluación— y describir conductas situadas, no rasgos de personalidad.

• La calidad educativa aumenta cuando las habilidades blandas se desarrollan de forma progresiva a lo largo del currículo y cuando existe coordinación docente, participación estudiantil y análisis sistemático de evidencias.

1.20 Preguntas de reflexión y comprensión

- ¿Cómo se articulan las nueve habilidades blandas priorizadas por la UTMACH con el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje de una carrera?

- ¿Qué diferencias existen entre declarar una habilidad blanda en el sílabo y crear oportunidades reales para practicarla y evaluarla?

- ¿Qué experiencias permitirían desarrollar simultáneamente comunicación efectiva, trabajo en equipo, pensamiento crítico y liderazgo?

- ¿Cómo puede integrarse el compromiso ético y la responsabilidad social en actividades disciplinares y proyectos de vinculación?

- ¿Qué estrategias ayudan a desarrollar adaptabilidad y resiliencia sin normalizar sobrecarga, estrés o condiciones injustas?

- ¿Cómo puede enseñarse la gestión del tiempo mediante hitos, cronogramas y seguimiento de proyectos?

- ¿Qué condiciones de aula favorecen innovación, creatividad e inteligencia emocional?

- ¿Cómo se traducen los tres ejes de la Estrategia Curricular UTMACH en decisiones concretas de planificación docente?

- ¿Qué evidencias e instrumentos permiten valorar las habilidades blandas con criterios éticos, inclusivos y formativos?

- ¿Cómo debería utilizarse la información de evaluación para mejorar currículo, docencia y acompañamiento estudiantil?

1.21 Glosario

Habilidades blandas: Competencias personales, sociales, emocionales y cognitivas que se desarrollan mediante práctica y permiten actuar con eficacia y responsabilidad en situaciones académicas, profesionales y sociales.

Competencia transversal: Aprendizaje que se moviliza en distintas asignaturas y contextos, no solo dentro de un contenido disciplinar específico.

Perfil de egreso: Conjunto de capacidades y desempeños que una carrera espera que el estudiante demuestre al finalizar su formación.

Resultado de aprendizaje: Formulación observable de aquello que el estudiante debe comprender, realizar o demostrar después de una experiencia formativa.

Transferencia: Capacidad de adaptar un aprendizaje a una situación diferente de aquella en la que se adquirió inicialmente.

Línea base: Evidencia inicial que permite reconocer el punto de partida y orientar apoyos o comparaciones posteriores.

Evidencia de aprendizaje: Producto, conducta, explicación o registro que permite sustentar una valoración sobre el desempeño.

Metodología activa: Enfoque que sitúa al estudiante ante decisiones, problemas, proyectos o tareas que requieren participación intelectual y social.

Retroalimentación formativa: Información específica sobre el desempeño que ayuda a comprender la distancia respecto del criterio y a decidir una mejora.

Progresión curricular: Secuencia planificada mediante la cual una competencia aumenta en complejidad y autonomía a lo largo de la formación.

Calidad educativa: Grado en que una experiencia formativa es pertinente, coherente, inclusiva y produce aprendizajes significativos y sostenibles.

CAPÍTULO II

2 COMUNICACIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RELACIONES PEDAGÓGICAS: APRENDER CON EMPATÍA Y AUTORREGULACIÓN

2.1 Introducción

El aprendizaje ocurre dentro de relaciones. La claridad de la comunicación, la capacidad de reconocer emociones, la empatía, la escucha y la autorregulación condicionan la participación, la confianza y el sentido de pertenencia. Estas habilidades permiten que docentes y estudiantes interpreten mejor los conflictos, expresen necesidades con respeto y transformen la retroalimentación en una oportunidad de mejora. Su desarrollo exige experiencias planificadas, lenguaje emocional preciso y normas de interacción que protejan la dignidad de todas las personas (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

Los estudios recientes coinciden en que la comunicación, la empatía y la regulación emocional no se consolidan por exposición teórica, sino mediante interacciones en las que el estudiante práctica, recibe retroalimentación y revisa su actuación. En este campo, la calidad del diseño importa tanto como la actividad elegida: una conversación guiada, una simulación o un trabajo en pares solo producen aprendizaje si existen propósitos claros, criterios comprensibles y tiempo para reflexionar sobre lo ocurrido (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Una perspectiva humanizada reconoce que las personas expresan emociones, desacuerdos y necesidades de maneras distintas. Por ello, la

formación socioemocional no debe imponer un único estilo comunicativo ni premiar la extroversión, sino ampliar recursos para escuchar, pedir ayuda, disentir con respeto y reparar una interacción cuando sea necesario. La inclusión exige atender diferencias culturales, lingüísticas y de participación para que la relación pedagógica no se convierta en una fuente de exclusión (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

Esta unidad traslada los conceptos a situaciones habituales de la vida académica: formular una pregunta difícil, ofrecer retroalimentación, responder ante una reacción defensiva, manejar un conflicto, acompañar la frustración o reconstruir la confianza después de un error. El valor formativo aparece cuando el estudiante puede analizar qué dijo, cómo escuchó, qué efecto produjo su respuesta y qué alternativa utilizaría en una situación semejante (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

El recorrido comienza con la comunicación pedagógica y la escucha, continúa con inteligencia emocional, empatía, asertividad y manejo del conflicto, y culmina con seguridad psicológica, resiliencia, interculturalidad, vínculo pedagógico y autocuidado profesional. Así, la unidad conecta habilidades personales y relacionales con decisiones concretas de aula y con evidencias que permiten observar cambios en la forma de interactuar y aprender (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Ilustración 2. Mapa integrador: comunicación, inteligencia emocional y relaciones pedagógicas

Tabla 5. Introducción

Autoconocimiento	***Comunicación***	***Empatía***
Autorregulación	*Relaciones para Aprender*	*Colaboración*
Creatividad	*Pensamiento crítico*	*Transferencia*

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Objetivo general

Aplicar estrategias de comunicación e inteligencia emocional para fortalecer relaciones pedagógicas, autorregulación, empatía, manejo de conflictos y ambientes de aprendizaje psicológicamente seguros.

2.3 Objetivos específicos

1. Analizar cómo la comunicación, la escucha, la empatía y la regulación emocional influyen en la participación y en el vínculo pedagógico.

2. Diseñar conversaciones, actividades y simulaciones que permitan practicar asertividad, retroalimentación, manejo del conflicto y resiliencia académica.

3. Utilizar observación, autoevaluación, coevaluación y registros reflexivos para identificar cambios en la calidad de las interacciones educativas.

4. Incorporar criterios de inclusión, interculturalidad, seguridad psicológica y autocuidado en la gestión cotidiana de las relaciones docente-estudiante.

2.4 Competencia

Gestiona interacciones educativas mediante comunicación asertiva, escucha activa, empatía, autorregulación y retroalimentación, promoviendo vínculos respetuosos y condiciones emocionales favorables para aprender.

2.5 Comunicación pedagógica efectiva

Comunicar en educación implica construir significado compartido, verificar comprensión y ajustar el mensaje a la diversidad de estudiantes. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante explica ideas con claridad, comprueba la comprensión y modifica el mensaje cuando la situación lo exige. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

Una enseñanza coherente integra claridad, intención, escucha, lenguaje verbal y no verbal con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Veecock y Zhang, 2024; Kimmel *et al.,* 2025).

La aplicación puede concretarse con protocolos de explicación, preguntas de comprobación y síntesis colaborativa. Su valor depende de que cada recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse

grabaciones breves, producciones orales o escritas y listas de cotejo centradas en claridad y adecuación. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

2.6 Escucha activa y preguntas que movilizan el aprendizaje

La escucha activa convierte la participación del estudiante en información para enseñar mejor y para que la persona se escuche a sí misma. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante atiende al contenido y a la intención del interlocutor, pregunta para comprender y evita responder de forma automática. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con atención, parafraseo, curiosidad, metacognición y diálogo. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran paráfrasis, preguntas abiertas, tiempo de espera y círculos de diálogo. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante registros de preguntas, síntesis del interlocutor y

autoevaluaciones sobre la calidad de la escucha; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

2.7 Inteligencia emocional del docente

La inteligencia emocional docente influye en la manera de interpretar situaciones, sostener límites y responder a la presión cotidiana. Su valor educativo aparece cuando el estudiante reconoce sus estados emocionales y regula la respuesta antes de intervenir en una situación pedagógica exigente. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra autoconciencia, regulación, empatía y uso funcional de las emociones con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse pausas conscientes, registro emocional, reencuadre y preparación de conversaciones. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. diarios reflexivos, incidentes críticos y explicaciones de la estrategia de regulación utilizada permiten

documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

2.8 Educación emocional del estudiante

El estudiante aprende a regular emociones cuando puede nombrarlas, comprender sus detonantes y elegir estrategias compatibles con sus metas. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si nombra lo que siente, identifica necesidades y elige estrategias de regulación compatibles con la tarea y con el respeto a otros. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con conciencia emocional, regulación, tolerancia a la frustración y bienestar. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Yang *et al.,* 2025; Zeng y Zhan, 2025).

Pueden emplearse semáforo emocional, diarios, respiración, planes de afrontamiento y reflexión, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar diarios reflexivos, incidentes críticos y explicaciones de la estrategia de regulación utilizada. Comparar el resultado con el proceso permite reconocer progreso incluso cuando el

producto final todavía necesita mejoras (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Tabla 6.Educación emocional del estudiante

Aplicación sugerida	*Evidencia esperada*
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique educación emocional del estudiante dentro de una tarea disciplinar auténtica.	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.*

Fuente: Elaboración propia.

2.9 Empatía y perspectiva en la relación educativa

La empatía educativa combina comprensión de la experiencia ajena con respuestas que respetan límites y responsabilidades. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante considera el punto de vista de otra persona sin renunciar al criterio académico ni asumir que comprende completamente su experiencia. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Una enseñanza coherente integra perspectiva, cuidado, respeto, sensibilidad cultural y límites con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Zhong *et al.,* 2024; Asare *et al.,* 2025).

Una opción práctica consiste en combinar escenarios, relatos, entrevistas, escucha de experiencias y análisis de perspectivas con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, respuestas a casos, diarios de perspectiva y observación de interacciones ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

2.10 Asertividad y establecimiento de límites

La asertividad permite expresar expectativas, desacuerdos y necesidades sin agresión ni evitación. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante expresa una necesidad, desacuerdo o límite con claridad, respeto y responsabilidad por el efecto del mensaje. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con derechos, responsabilidad, lenguaje claro y respeto. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Pechard *et al.,* 2026; Dadelo, 2025).

Recursos como mensajes en primera persona, peticiones específicas y acuerdos de seguimiento permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso,

solicitar una breve justificación y conservar guiones, simulaciones y rúbricas de claridad, respeto y establecimiento de límites como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes reduce la dependencia de una impresión única (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

2.11 Retroalimentación que desarrolla y no descalifica

El feedback efectivo describe evidencias, orienta el siguiente paso y mantiene la confianza del estudiante en su capacidad de aprender. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante interpreta observaciones sobre su trabajo, distingue la tarea de su identidad y convierte el comentario en una acción de mejora. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Una enseñanza coherente integra evidencia, oportunidad, feedforward, diálogo y autonomía con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Sanz-Angulo et al., 2025; López-Serrano *et al.,* 2025).

La aplicación puede concretarse con protocolos de feedback, rúbricas dialogadas, revisión y segunda oportunidad. Su valor depende de que cada recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse versiones sucesivas de un producto, planes de mejora y respuestas

argumentadas al feedback. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

2.12 Conflicto como oportunidad de aprendizaje social

El conflicto es una experiencia educativa cuando se analiza el problema, se escuchan intereses y se construyen acuerdos verificables. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante identifica intereses y desacuerdos, propone acuerdos y aprende del conflicto sin ocultarlo ni personalizarlo. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con intereses, emociones, negociación, reparación y convivencia. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Crespí *et al.,* 2025; Wang *et al.,* 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran mediación, mapas de conflicto, acuerdos y círculos restaurativos. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante acuerdos de equipo, actas breves, autoevaluaciones y seguimiento de compromisos; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una

lectura más equilibrada del progreso (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

2.13 Seguridad psicológica y participación

La seguridad psicológica favorece que estudiantes y docentes puedan preguntar, disentir y reconocer errores sin temor a humillación. Su valor educativo aparece cuando el estudiante pregunta, discrepa o reconoce un error sin temor a humillación y respeta ese mismo derecho en sus compañeros. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

Una enseñanza coherente integra confianza, error, participación, respeto y aprendizaje colectivo con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Vlachopoulos y Makri, 2024; Orr y Lavy, 2024).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse normas de interacción, respuesta al error y canales de participación. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. patrones de participación, encuestas breves de clima y registros de preguntas o desacuerdos permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

Tabla 7.Seguridad psicológica y participación

Aplicación sugerida	*Evidencia esperada*
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique seguridad psicológica y participación dentro de una tarea disciplinar auténtica.	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.*

Fuente: Elaboración propia.

2.14 Resiliencia académica y manejo de la frustración

La resiliencia no consiste en soportar indefinidamente, sino en recuperar capacidad de acción, pedir apoyo y aprender de la dificultad. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si reorganiza su estrategia ante una dificultad, solicita apoyo cuando lo necesita y evita confundir perseverancia con sobrecarga. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con afrontamiento, flexibilidad, apoyo, perseverancia y sentido. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Alhur *et al.,* 2026; Chiu *et al.,* 2024).

Pueden emplearse planes de recuperación, metas intermedias, tutoría y análisis de experiencias, siempre que exista una razón pedagógica para

hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar bitácoras de decisiones, revisiones de estrategia y evidencias de uso de apoyos. Comparar el resultado con el proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Chiu et al., 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

2.15 Comunicación intercultural e inclusión

La comunicación intercultural exige reconocer diferencias en estilos expresivos, referentes y expectativas sin convertirlas en déficits. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante ajusta el lenguaje, verifica interpretaciones y evita atribuir intenciones a partir de estereotipos culturales. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Una enseñanza coherente integra diversidad, escucha, lenguaje inclusivo y negociación de significados con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (O'Neill *et al.,* 2024; Zahn *et al.,* 2025).

Una opción práctica consiste en combinar casos interculturales, reglas explícitas y revisión de sesgos con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, grabaciones breves, producciones orales o escritas y listas de cotejo centradas en claridad y adecuación ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta

conversación es más formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

2.16 Relación docente-estudiante y compromiso

La calidad del vínculo pedagógico influye en la disposición para participar, pedir ayuda y persistir ante tareas exigentes. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante participa en una relación con expectativas claras, confianza profesional y responsabilidad compartida por el aprendizaje. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con confianza, disponibilidad, expectativas, pertenencia y motivación. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Veecock y Zhang, 2024; Kimmel *et al.,* 2025).

Recursos como tutoría breve, seguimiento, mensajes de confianza y acuerdos de apoyo permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso, solicitar una breve justificación y conservar muestras de desempeño, observación situada y autoevaluación argumentada como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes reduce la dependencia de una impresión única (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

2.17 Bienestar, autocuidado y límites profesionales

El bienestar docente y estudiantil requiere estrategias sostenibles de organización, apoyo y recuperación, no únicamente recomendaciones individuales. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante reconoce señales de sobrecarga, utiliza apoyos disponibles y mantiene límites que protegen la calidad del acompañamiento. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Una enseñanza coherente integra carga, límites, apoyo social, equilibrio y prevención con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

La aplicación puede concretarse con rutinas de desconexión, planificación realista y redes de apoyo. Su valor depende de que cada recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse muestras de desempeño, observación situada y autoevaluación argumentada. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (Park y Lee, 2025; Long et al., 2026).

Tabla 8.Bienestar, autocuidado y límites profesionales

Dimensión	***Qué se observa***	***Estrategia pedagógica***	***Evidencia de progreso***
Personal	*Autoconciencia, autonomía, autorregulación*	*Metas, reflexión y práctica guiada*	*Diario, autoevaluación, seguimiento*
Social	*Comunicación, empatía, colaboración*	*Trabajo cooperativo y diálogo*	*Coevaluación, observación, productos grupales*
Cognitiva	*Pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas*	*Casos, proyectos, problemas auténticos*	*Argumentos, prototipos, decisiones justificadas*
Ética	*Responsabilidad, respeto, ciudadanía*	*Dilemas, acuerdos y servicio*	*Reflexión ética, decisiones y conductas observables*

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura científica revisada.

2.18 Casos de estudio

2.18.1 Caso 1: Retroalimentación académica que genera una reacción defensiva

Después de una exposición, una estudiante recibe comentarios correctivos frente al grupo y responde de manera defensiva. La docente advierte que el mensaje se centró en fallas sin reconocer el propósito de la tarea ni ofrecer una ruta de mejora. En la siguiente sesión, utiliza una conversación privada, describe conductas observables, pregunta cómo interpretó la estudiante la situación y acuerda un segundo intento con

criterios claros. El objetivo no es evitar la exigencia, sino combinarla con una comunicación que preserve dignidad y agencia (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué elementos de la primera retroalimentación pudieron aumentar la defensividad?
- ¿Cómo puede mantenerse un estándar académico alto sin descalificar a la persona?
- ¿Qué pregunta abierta ayudaría a comprender la perspectiva de la estudiante?
- ¿Qué evidencia mostraría que la segunda conversación produjo autorregulación y no solo obediencia?

2.18.2 Caso 2: Malentendido intercultural en un chat de trabajo

En un equipo, un mensaje breve enviado por chat es interpretado por algunos integrantes como descortés, mientras su autor considera que fue directo y eficiente. La tensión crece porque las respuestas comienzan a atribuir intenciones personales. El docente propone reconstruir el episodio: cada participante explica qué leyó, qué supuso y qué necesitaba; después acuerdan normas para mensajes urgentes, desacuerdos y solicitudes de aclaración. El caso permite practicar escucha, comunicación intercultural, empatía y asertividad (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué diferencia existe entre el contenido del mensaje y la intención atribuida?
- ¿Qué estrategia de verificación habría evitado que el conflicto escalara?
- ¿Cómo pueden establecerse normas de comunicación que no impongan un único estilo cultural?
- ¿Qué indicador mostraría una mejora en la coordinación del equipo?

2.18.3 Caso 3: Frustración después de una simulación exigente

Tras una simulación, varios estudiantes expresan frustración porque no lograron completar la tarea y uno de ellos afirma que "no sirve para esto". En lugar de responder únicamente con ánimo, la docente guía una sesión de debriefing: separa hechos de interpretaciones, identifica emociones, revisa decisiones tomadas y ayuda a formular un plan para el próximo intento. La experiencia se utiliza para trabajar autorregulación, resiliencia y seguridad psicológica, evitando presentar la sobrecarga como una prueba de fortaleza personal (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué frases ayudan a validar la emoción sin confirmar una conclusión negativa sobre la capacidad?
- ¿Cómo puede la debriefing convertir el error en información para aprender?

• ¿Qué apoyo sería pertinente antes del segundo intento?

• ¿Cómo se evitaría confundir resiliencia con tolerancia a condiciones de aprendizaje inadecuadas?

Aplicación integradora de la Unidad 2: diseño de una experiencia de desarrollo de habilidades blandas

La aplicación integradora de la Unidad 2 propone diseñar una "conversación pedagógica difícil" vinculada con una asignatura real: comunicar una corrección, atender un desacuerdo, acompañar frustración o establecer un límite. El docente define el contexto, el propósito académico y dos o tres habilidades prioritarias —por ejemplo, escucha, empatía, asertividad y autorregulación— y prepara criterios observables para cada una. La actividad debe incluir un rol para quien comunica, otro para quien recibe el mensaje y una persona observadora que registre evidencias, no impresiones (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

La experiencia se desarrolla en tres momentos. Antes de la simulación, cada estudiante anticipa qué necesita comunicar y qué reacción podría presentarse. Durante la interacción, se practica escucha, formulación de preguntas, expresión de límites y regulación emocional. Después, la persona observadora comparte dos evidencias concretas y una pregunta de mejora; quien participó realiza una autoevaluación breve y repite una parte de la conversación incorporando el feedback. Así, la retroalimentación se convierte en práctica inmediata y no en comentario tardío (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

El cierre compara el primer y el segundo intento y pide formular una regla de transferencia: “cuando enfrente una conversación similar, voy a…”. El docente revisa si la consigna ofreció suficiente seguridad, si los criterios fueron comprensibles y si la dificultad fue apropiada. El producto final consiste en el guion del caso, la rúbrica breve, la autoevaluación, el registro de la persona observadora y una reflexión de transferencia a una situación académica o profesional (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

2.19 Sistematización del capítulo

- La comunicación pedagógica es una práctica bidireccional: claridad y escucha deben funcionar juntas.
- La inteligencia emocional se expresa en decisiones de regulación, no en la obligación de ocultar emociones.
- Empatía y asertividad pueden coexistir: comprender una perspectiva no impide sostener criterios ni límites.
- El conflicto y la retroalimentación producen aprendizaje cuando existen seguridad psicológica, criterios y oportunidad de revisión.
- El bienestar docente y estudiantil requiere apoyos y límites profesionales; la resiliencia no debe utilizarse para normalizar sobrecarga.

2.20 Preguntas de reflexión y comprensión

- ¿Qué diferencia existe entre escuchar para responder y escuchar para comprender en una interacción educativa?
- ¿Cómo puede una docente comunicar una corrección exigente sin convertirla en un juicio sobre la persona?
- ¿Qué señales permiten reconocer que una emoción está influyendo en una decisión pedagógica?
- ¿Cuándo la empatía necesita complementarse con asertividad y establecimiento de límites?
- ¿Qué condiciones favorecen seguridad psicológica sin reducir el rigor académico?
- ¿Cómo puede utilizarse un conflicto como fuente de información sobre necesidades, acuerdos y formas de coordinación?
- ¿Qué riesgos aparecen al interpretar estilos comunicativos diferentes desde estereotipos culturales?
- ¿Cómo se puede acompañar la frustración sin fomentar dependencia del docente?
- ¿Qué evidencia mostraría una mejora real en la relación docente-estudiante?
- ¿Qué límites de autocuidado ayudan a sostener un acompañamiento profesional de calidad?

2.21 Glosario

Escucha activa: Atención intencional al mensaje y a su contexto, acompañada de preguntas, síntesis y verificación de comprensión.

Autorregulación emocional: Capacidad de reconocer una emoción y elegir una respuesta compatible con la situación, los objetivos y el respeto a otras personas.

Empatía: Disposición para comprender la perspectiva de otra persona y responder de forma pertinente sin asumir que se conoce por completo su experiencia.

Asertividad: Expresión clara y respetuosa de ideas, necesidades, desacuerdos o límites, sin agresión ni renuncia automática al propio criterio.

Seguridad psicológica: Percepción de que es posible preguntar, discrepar, pedir ayuda o reconocer errores sin temor a humillación interpersonal.

Resiliencia académica: Capacidad de reorganizar estrategias y utilizar apoyos ante dificultades, sin normalizar sobrecarga o condiciones injustas.

Comunicación intercultural: Interacción que reconoce diferencias de códigos, referencias y estilos y utiliza verificación para evitar interpretaciones estereotipadas.

Conflicto constructivo: Desacuerdo tratado como información sobre intereses, criterios o formas de coordinación y gestionado mediante diálogo y acuerdos verificables.

Límite profesional: Criterio que protege responsabilidades, tiempos, roles y bienestar dentro de una relación educativa.

Debriefing: Conversación estructurada posterior a una experiencia o simulación para reconstruir hechos, emociones, decisiones y aprendizajes transferibles.

CAPÍTULO III

3 LIDERAZGO EDUCATIVO, COLABORACIÓN Y PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL: CREAR, DECIDIR Y APRENDER CON OTROS

3.1 Introducción

La calidad educativa depende también de la capacidad de movilizar personas hacia metas compartidas, colaborar con responsabilidad y resolver problemas que no tienen una respuesta única. Liderazgo, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico y toma de decisiones se desarrollan cuando el estudiante participa en situaciones que demandan argumentar, escuchar perspectivas, distribuir roles, gestionar desacuerdos y producir soluciones justificadas. Estas habilidades son especialmente relevantes en entornos profesionales donde el conocimiento técnico debe integrarse con juicio, comunicación y colaboración (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

El liderazgo y la colaboración se aprenden cuando una tarea obliga a coordinar criterios, distribuir responsabilidades y justificar decisiones frente a otras personas. La literatura reciente sobre trabajo en equipo y pensamiento crítico muestra que las habilidades de alto nivel requieren práctica situada, retroalimentación y oportunidades para revisar una decisión a partir de nueva evidencia; por ello, no basta con asignar un proyecto grupal y esperar que la cooperación aparezca de forma espontánea (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

En este ámbito, un enfoque humanizado distingue liderazgo de control y colaboración de simple división del trabajo. La meta es que los

estudiantes aprendan a influir de manera responsable, escuchar perspectivas minoritarias, sostener desacuerdos productivos y reconocer cuándo una idea propia necesita modificarse. La diversidad de estilos puede enriquecer el resultado si el diseño establece reglas de participación y criterios que valoren la contribución real, no la visibilidad de quien habla más (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Los problemas auténticos son especialmente útiles porque introducen restricciones, incertidumbre y decisiones que no tienen una respuesta única. Un reto bien diseñado exige analizar información, comparar alternativas, organizar el trabajo, crear propuestas y explicar por qué una opción es más adecuada que otra. La reflexión posterior permite distinguir entre un resultado obtenido por azar y una estrategia que puede transferirse a nuevos proyectos o contextos profesionales (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo et al., 2025).

La unidad avanza desde liderazgo y participación hacia trabajo en equipo, conflicto, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones. Después integra proyectos, inteligencia artificial, evaluación de la colaboración y mejora continua de los equipos. El propósito es que cada concepto termine asociado con una práctica observable, una evidencia y una conversación de mejora, no con una etiqueta personal (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

Ilustración 3. Mapa integrador: liderazgo, colaboración y pensamiento de alto nivel

Tabla 9.Introducción

Autoconocimiento	***Comunicación***	***Empatía***
Autorregulación	*LIDERAZGO Y COLABORACIÓN*	*Colaboración*
Creatividad	*Pensamiento crítico*	*Transferencia*

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Objetivo general

Desarrollar estrategias pedagógicas para fortalecer liderazgo, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones mediante experiencias colaborativas y auténticas.

3.3 Objetivos específicos

1. Diferenciar liderazgo responsable, colaboración auténtica y coordinación de tareas dentro de equipos de aprendizaje.

2. Diseñar retos que exijan creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones sustentadas en evidencia.

3. Aplicar estrategias para distribuir roles, gestionar desacuerdos, ofrecer retroalimentación entre pares y revisar el funcionamiento del equipo.

4. Valorar el proceso colaborativo mediante evidencias de contribución, argumentación, creatividad, responsabilidad y mejora continua.

3.4 Competencia

Facilita procesos de aprendizaje colaborativo y resolución de problemas en los que los estudiantes ejercen liderazgo, argumentan decisiones, crean alternativas, gestionan conflictos y evalúan críticamente evidencias.

3.5 Liderazgo educativo como influencia responsable

El liderazgo educativo no se reduce a ocupar una posición; se expresa al orientar esfuerzos, asumir responsabilidad y generar condiciones para que otros contribuyan. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante moviliza al equipo hacia una meta, escucha aportes y asume responsabilidad por las decisiones que promueve. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con propósito, influencia, servicio, ética y corresponsabilidad. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Sanz-Angulo *et al.,* 2025; López-Serrano *et al.,* 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran roles rotativos, liderazgo de proyectos y reflexión sobre impacto. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no

utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante registros de decisiones, coevaluación de roles y evidencias de seguimiento de acuerdos; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (López-Serrano et al., 2025; Crespí *et al.,* 2025).

3.6 Liderazgo distribuido y participación estudiantil

Distribuir liderazgo permite que diferentes estudiantes experimenten la toma de decisiones y comprendan la responsabilidad que acompaña a la autonomía. Su valor educativo aparece cuando el estudiante acepta y ejerce responsabilidades rotativas, comparte información y permite que distintas voces influyan en el resultado. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

Una enseñanza coherente integra voz estudiantil, agencia, distribución de roles y responsabilidad con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Crespí *et al.,* 2025; Wang *et al.,* 2025).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse comités, roles rotativos, decisiones compartidas y retrospectivas. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. registros de decisiones, coevaluación de roles y evidencias de

seguimiento de acuerdos permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

3.7 Trabajo en equipo y colaboración auténtica

Colaborar implica interdependencia, coordinación y responsabilidad mutua; no es simplemente dividir una tarea y reunir partes. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si coordina tareas interdependientes, cumple acuerdos y contribuye al producto común más allá de su parte individual. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con interdependencia, roles, confianza, coordinación y responsabilidad. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Vlachopoulos y Makri, 2024; Orr y Lavy, 2024).

Pueden emplearse contratos de equipo, tableros de tareas y revisiones de proceso, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar bitácoras de contribución, productos compartidos y coevaluación con criterios explícitos. Comparar el resultado con el

proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

3.8 Gestión del conflicto en equipos de aprendizaje

Los equipos de alto aprendizaje no evitan el desacuerdo; aprenden a separar ideas, intereses y relaciones para discutir con rigor. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante hace visible el desacuerdo, separa el problema de la persona y negocia cambios verificables en la forma de trabajar. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra conflicto de tarea, conflicto relacional, negociación y reparación con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Alhur *et al.,* 2026; Chiu *et al.,* 2024).

Una opción práctica consiste en combinar inventarios de estilos, protocolos de desacuerdo y mediación entre pares con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, acuerdos de equipo, actas breves, autoevaluaciones y seguimiento de compromisos ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Tabla 10.Gestión del conflicto en equipos de aprendizaje

Aplicación sugerida	*Evidencia esperada*
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique gestión del conflicto en equipos de aprendizaje dentro de una tarea disciplinar auténtica.	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.*

Fuente: Elaboración propia.

3.9 Creatividad como competencia enseñable

La creatividad puede desarrollarse mediante prácticas que amplían opciones, reformulan problemas y permiten combinar conocimientos de manera original y pertinente. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante genera varias alternativas, modifica ideas iniciales y selecciona propuestas por su pertinencia, no solo por su novedad. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con fluidez, flexibilidad, originalidad, curiosidad y pertinencia. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (O'Neill *et al.,* 2024; Zahn et al., 2025).

La creatividad puede trabajarse con lluvia de ideas con criterios, SCAMPER, analogías y prototipos. Estas técnicas no son equivalentes ni deben aplicarse todas en una misma sesión: cada una responde a una fase distinta del proceso creativo. La lluvia de ideas amplía opciones; SCAMPER ayuda a transformar una solución existente; las analogías permiten mirar el problema desde otro campo; y el prototipado convierte una idea en algo que puede probarse y mejorarse (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

3.9.1 Técnicas de creatividad aplicadas paso a paso

Lluvia de ideas con criterios. Paso 1: formular un reto concreto y comprensible. Paso 2: pedir una generación individual breve para evitar que las primeras voces dominen al grupo. Paso 3: compartir ideas sin evaluarlas de inmediato. Paso 4: agrupar propuestas semejantes. Paso 5: aplicar dos o tres criterios previamente acordados, por ejemplo, pertinencia, viabilidad e impacto, y seleccionar alternativas para desarrollar. La clave es separar el momento de producir opciones del momento de juzgarlas.

SCAMPER. Paso 1: elegir un producto, procedimiento o idea que necesite mejorar. Paso 2: recorrer preguntas asociadas a Sustituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Proponer otros usos, Eliminar y Reordenar o invertir. Paso 3: registrar todas las variaciones sin descartar tempranamente. Paso 4: comparar las opciones con los criterios del reto. Paso 5: seleccionar una modificación y justificar por qué añade valor. La técnica es especialmente útil cuando el grupo está bloqueado en una primera solución.

Analogías. Paso 1: describir con precisión el problema. Paso 2: buscar un sistema diferente que resuelva una dificultad parecida —por ejemplo, una red de transporte, un equipo deportivo o un servicio hospitalario—. Paso 3: identificar principios de funcionamiento de ese sistema. Paso 4: transferir solo los principios pertinentes al problema educativo. Paso 5: comprobar qué elementos de la analogía no funcionan y deben descartarse. La analogía sirve para cambiar el punto de vista, no para copiar una solución de manera literal.

Prototipos. Paso 1: escoger una idea que merezca ser probada. Paso 2: construir una versión de baja fidelidad con el menor costo posible, como un esquema, guion, maqueta, secuencia o simulación. Paso 3: hacer que otra persona la use o la revise. Paso 4: recoger observaciones sobre utilidad, claridad y dificultades. Paso 5: modificar el prototipo y documentar qué cambió. Prototipar enseña que una idea puede mejorar sin que el primer intento tenga que ser perfecto.

Ejemplo aplicado en el aula. En una asignatura de Enfermería, el reto puede ser diseñar una microintervención educativa para mejorar la adherencia a la higiene de manos. Los equipos generan propuestas mediante lluvia de ideas, aplican SCAMPER a una campaña existente, buscan analogías con otros sistemas de recordatorio y construyen un prototipo de afiche, video o dinámica breve. Después lo prueban con compañeros, recogen retroalimentación y justifican los cambios. La evidencia no es únicamente el producto final: también se valoran la diversidad de alternativas, la argumentación de los criterios, la respuesta a la retroalimentación y la mejora entre versiones (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

3.10 Pensamiento crítico y argumentación

Pensar críticamente implica analizar fuentes, identificar supuestos, evaluar evidencia y justificar conclusiones abiertas a revisión. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante distingue evidencia de opinión, reconoce supuestos y justifica una conclusión abierta a revisión. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

Una enseñanza coherente integra evidencia, inferencia, sesgos, argumentación y metacognición con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Veecock y Zhang, 2024; Kimmel *et al.,* 2025).

La aplicación puede concretarse con debates, análisis de fuentes, preguntas socráticas y matrices de evidencia. Su valor depende de que cada recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse matrices de evidencia, argumentos escritos y defensas orales con revisión de supuestos. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

3.11 Resolución de problemas complejos

Los problemas complejos exigen comprender el sistema, formular hipótesis y aprender de iteraciones, no aplicar una receta única. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante define el problema, organiza información, compara alternativas y revisa la solución cuando aparecen nuevos datos. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con definición del problema, causas, alternativas, criterios y experimentación. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran árbol de problemas, cinco porqués, matriz de decisión y prototipos. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante mapas del problema, alternativas comparadas y justificación de la solución elegida; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

3.12 Toma de decisiones responsable

Decidir bien requiere integrar datos, valores, consecuencias y niveles de incertidumbre. Su valor educativo aparece cuando el estudiante explicita criterios, anticipa consecuencias y puede explicar por qué eligió una opción frente a otras. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra criterios, riesgos, ética, evidencia y aprendizaje posterior con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse matrices de decisión, premortem, escenarios y revisión de resultados. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. matrices de criterios, análisis de consecuencias y notas de decisión permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

3.13 Creatividad colaborativa y diversidad de perspectivas

La diversidad puede enriquecer la innovación cuando el equipo dispone de normas que permiten escuchar diferencias y combinar ideas.

Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si combina aportes diferentes, construye sobre ideas ajenas y utiliza la diversidad para ampliar el espacio de soluciones. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con diversidad cognitiva, inclusión, diálogo y construcción conjunta. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Yang *et al.,* 2025; Zeng y Zhan, 2025).

Pueden emplearse técnica 6-3-5, rondas de ideas, roles de perspectiva y co-diseño, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar cantidad y diversidad de alternativas, versiones de prototipos y justificación de la propuesta seleccionada. Comparar el resultado con el proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Tabla 11.Creatividad colaborativa y diversidad de perspectivas

Aplicación sugerida	***Evidencia esperada***
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique creatividad	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y*

colaborativa y diversidad de perspectivas dentro de una tarea disciplinar auténtica.								*retroalimentación de un par o del docente.*	

Fuente: Elaboración propia.

3.14 Aprendizaje basado en proyectos y retos

Los proyectos crean un contexto natural para integrar comunicación, liderazgo, creatividad, gestión del tiempo y responsabilidad. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante organiza un proceso de trabajo con hitos, decisiones, productos parciales y revisión continua frente a un reto significativo. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Una enseñanza coherente integra autenticidad, producto, audiencia, proceso y reflexión con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Zhong *et al.,* 2024; Asare *et al.,* 2025).

Una opción práctica consiste en combinar proyectos interdisciplinarios, hitos, presentaciones públicas y retrospectivas con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, hitos, entregables parciales, retrospectivas y trazabilidad de cambios ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más

formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

3.15 Tecnología e inteligencia artificial para pensar mejor

La tecnología puede ampliar el acceso a información y diálogo, pero requiere pensamiento crítico para verificar, contrastar y decidir. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante utiliza herramientas digitales para ampliar el análisis, verifica resultados y conserva la responsabilidad sobre la decisión final. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con alfabetización digital, verificación, diálogo con IA y ética. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Pechard *et al.,* 2026; Dadelo, 2025).

Recursos como protocolos de verificación, comparación de respuestas y trazabilidad de decisiones permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso, solicitar una breve justificación y conservar registro de prompts y resultados, verificación de fuentes y declaración del uso de la herramienta como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes

reduce la dependencia de una impresión única (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

3.16 Evaluación del trabajo colaborativo

Evaluar equipos exige distinguir producto, contribución individual, proceso colaborativo y aprendizaje reflexivo. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante distingue la calidad del producto de la calidad de la colaboración y aporta evidencias sobre su propia contribución y la del equipo. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Una enseñanza coherente integra equidad, autoría, evidencia, coevaluación y juicio evaluativo con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Sanz-Angulo *et al.,* 2025; López-Serrano *et al.,* 2025).

La aplicación puede concretarse con rúbricas multilente, coevaluación moderada y reflexión individual. Su valor depende de que cada recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse rúbricas, muestras de desempeño, autoevaluación argumentada y comparación de versiones. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (López-Serrano et al., 2025; Crespí *et al.,* 2025).

3.17 Equipos de alto aprendizaje y mejora continua

Un equipo aprende cuando convierte la experiencia en información para ajustar acuerdos, estrategias y formas de relacionarse. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante revisa cómo trabaja el grupo, identifica patrones útiles o problemáticos y acuerda cambios para el siguiente ciclo. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con feedback, seguridad psicológica, retrospectiva, coordinación y aprendizaje. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Crespí *et al.,* 2025; Wang *et al.,* 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran after-action review, retrospectivas, acuerdos de mejora y seguimiento. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante comparaciones entre ciclos, decisiones documentadas y seguimiento de indicadores; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

Tabla 12.Equipos de alto aprendizaje y mejora continua

Dimensión	***Qué se observa***	***Estrategia pedagógica***	***Evidencia de progreso***
Personal	*Autoconciencia, autonomía, autorregulación*	*Metas, reflexión y práctica guiada*	*Diario, autoevaluación, seguimiento*
Social	*Comunicación, empatía, colaboración*	*Trabajo cooperativo y diálogo*	*Coevaluación, observación, productos grupales*
Cognitiva	*Pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas*	*Casos, proyectos, problemas auténticos*	*Argumentos, prototipos, decisiones justificadas*
Ética	*Responsabilidad, respeto, ciudadanía*	*Dilemas, acuerdos y servicio*	*Reflexión ética, decisiones y conductas observables*

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura científica revisada.

3.18 Casos de estudio

3.18.1 Caso 1: Liderazgo dominante en un equipo competente

Un equipo avanza rápido porque una estudiante con experiencia organiza casi todas las decisiones. Sin embargo, los demás integrantes dejan de proponer alternativas y aceptan tareas sin discutir criterios. El docente no retira a la líder; introduce roles rotativos, una regla de decisión que exige escuchar al menos dos opciones y una breve coevaluación sobre influencia y participación. El reto consiste en

transformar capacidad individual en liderazgo que distribuya responsabilidad y aprendizaje (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Preguntas para el análisis:

- ¿Cuándo una coordinación eficiente comienza a limitar el aprendizaje del equipo?
- ¿Qué decisión debería mantenerse en manos de la líder y cuál convendría distribuir?
- ¿Cómo puede la coevaluación describir influencia sin convertirse en un juicio de personalidad?
- ¿Qué cambio observable indicaría que el liderazgo se volvió más participativo?

3.18.2 Caso 2: Decisión bajo incertidumbre con evidencia contradictoria

En un reto interdisciplinario, dos fuentes confiables ofrecen recomendaciones distintas para resolver el problema planteado. El equipo se divide y cada subgrupo defiende su fuente preferida. La docente solicita construir una matriz de evidencia, explicitar supuestos, comparar riesgos y definir qué información adicional modificaría la decisión. El objetivo es que el desacuerdo se convierta en pensamiento crítico y toma de decisiones responsable, en lugar de una competencia por imponer argumentos (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Preguntas para el análisis:

• ¿Qué criterios permitirían comparar fuentes que no coinciden?

• ¿Qué supuesto de cada alternativa debería hacerse explícito?

• ¿Qué información adicional tendría mayor valor para reducir la incertidumbre?

• ¿Cómo debería documentarse la decisión para que pueda revisarse si aparece nueva evidencia?

3.18.3 Caso 3: Equipo bloqueado por la primera idea

Un grupo debe diseñar una solución innovadora y, después de pocos minutos, decide trabajar únicamente con la primera propuesta aceptable. Cuando surgen objeciones, intentan defenderla en lugar de explorar alternativas. El docente introduce una fase obligatoria de divergencia con ideas individuales, SCAMPER y analogías, seguida de criterios para seleccionar y prototipar. El cambio busca desarrollar creatividad colaborativa sin separar la originalidad de la pertinencia y la evidencia (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Preguntas para el análisis:

• ¿Qué señales muestran fijación prematura en una solución?

• ¿Cómo puede el docente ampliar opciones sin imponer sus propias ideas?

• ¿Qué criterios permitirían seleccionar una propuesta creativa y viable?

- ¿Qué aprendería el equipo al comparar el primer prototipo con una versión revisada?

Aplicación integradora de la Unidad 3: diseño de una experiencia de desarrollo de habilidades blandas

La aplicación integradora de la Unidad 3 plantea un reto interdisciplinario breve que no pueda resolverse mediante reparto mecánico de tareas. El problema debe exigir analizar información, proponer alternativas y entregar un producto común. Antes de comenzar, el equipo define una meta, asigna roles rotativos y acuerda cómo tomará decisiones cuando exista desacuerdo. El docente selecciona tres o cuatro habilidades para observar —liderazgo, colaboración, pensamiento crítico, creatividad o toma de decisiones— y comparte indicadores comprensibles desde el inicio (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

Durante el reto se incorporan dos puntos de control. En el primero, el equipo presenta su definición del problema y recibe una pregunta que obligue a revisar supuestos. En el segundo, muestra al menos dos alternativas y utiliza criterios explícitos para elegir una. La bitácora debe registrar decisiones, cambios de rol, conflictos relevantes y evidencia utilizada. De esta manera, la evaluación no depende únicamente del producto final y puede reconocer cómo se construyó la solución (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

La retrospectiva final pregunta qué decisión mejoró el trabajo, qué patrón dificultó la colaboración y qué cambio se aplicaría en un nuevo proyecto. Cada estudiante aporta una evidencia concreta de su contribución y comenta cómo influyó en el equipo. El docente utiliza

esa información para ajustar tamaño de grupos, tiempos, roles, apoyos y criterios de la siguiente experiencia. El producto final integra solución, matriz de decisión, bitácora y compromiso de mejora del equipo (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

3.19 Sistematización del capítulo

- Liderar educativamente significa influir con responsabilidad y crear condiciones para que otras personas también participen.
- La colaboración auténtica exige interdependencia, acuerdos, contribución verificable y revisión del modo en que trabaja el equipo.
- Pensamiento crítico y toma de decisiones requieren hacer visibles evidencia, supuestos, criterios y consecuencias.
- La creatividad mejora cuando se separan las fases de generar opciones, seleccionar con criterios, prototipar y revisar.
- Los equipos aprenden cuando documentan conflictos y decisiones, reciben feedback y modifican su forma de trabajar entre ciclos.

3.20 Preguntas de reflexión y comprensión

- ¿Qué diferencia existe entre liderar un equipo y controlar todas sus decisiones?
- ¿Cómo puede distribuirse la participación cuando una o dos personas concentran la influencia?

- ¿Qué convierte un trabajo grupal en una experiencia de colaboración auténtica?

- ¿Qué estrategias ayudan a gestionar un desacuerdo sin ocultarlo ni personalizarlo?

- ¿Cómo se puede enseñar creatividad sin reducirla a “tener buenas ideas”?

- ¿Qué evidencia permite distinguir un argumento sólido de una opinión convincente?

- ¿Cómo debería actuar un equipo cuando la información disponible es incompleta o contradictoria?

- ¿Qué criterios favorecen una toma de decisiones responsable y revisable?

- ¿Cómo puede la inteligencia artificial ampliar el razonamiento sin sustituir la verificación y el juicio del estudiante?

- ¿Qué preguntas debería responder una retrospectiva para que un equipo mejore en su siguiente proyecto?

3.21 Glosario

Liderazgo responsable: Influencia orientada a una meta compartida que integra escucha, criterio ético, participación y rendición de cuentas.

Liderazgo distribuido: Organización en la que distintas personas asumen responsabilidades de conducción según la tarea, la experiencia y el momento del proceso.

Colaboración auténtica: Trabajo interdependiente en el que las contribuciones se coordinan y el producto común no puede explicarse como simple suma de partes aisladas.

Pensamiento crítico: Análisis de información y supuestos para construir conclusiones justificadas y abiertas a revisión ante nueva evidencia.

Creatividad: Producción y desarrollo de alternativas originales y pertinentes para un contexto o problema determinado.

Divergencia: Fase creativa orientada a ampliar el número y la variedad de opciones antes de seleccionar una solución.

Prototipo: Representación preliminar y de bajo costo de una idea que permite probarla, recibir retroalimentación y mejorarla.

Matriz de decisión: Herramienta que compara alternativas mediante criterios explícitos y ayuda a documentar las razones de una elección.

Retrospectiva: Revisión estructurada del trabajo de un equipo para identificar qué mantener, qué cambiar y qué probar en el siguiente ciclo.

Metacognición: Capacidad de observar y explicar los propios procesos de pensamiento, estrategias y decisiones para regularlos de manera consciente.

CAPÍTULO IV

4 INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA: EVALUACIÓN AUTÉNTICA, TRANSFERENCIA Y MEJORA SOSTENIBLE

4.1 Introducción

La innovación educativa adquiere valor cuando mejora de forma demostrable las oportunidades de aprender y desarrollar capacidades relevantes. Integrar habilidades blandas con calidad educativa supone diseñar metodologías, evaluaciones, ambientes y sistemas de seguimiento que hagan visible la progresión del estudiante. La innovación no consiste únicamente en incorporar tecnología; implica revisar problemas reales, experimentar con responsabilidad, recoger evidencias y aprender institucionalmente. En esta unidad se articulan evaluación auténtica, retroalimentación, gamificación, ciudadanía digital, inclusión y mejora continua (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

Innovar en educación implica modificar una experiencia con una razón pedagógica explícita y comprobar si el cambio produjo una mejora. La evidencia reciente sobre evaluación auténtica, tecnología y desarrollo de habilidades blandas sugiere mirar más allá de la novedad de una herramienta: interesa saber qué problema se intenta resolver, qué comportamiento de aprendizaje se espera observar y qué datos permitirán decidir si la intervención debe mantenerse, ajustarse o abandonarse (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

La innovación también debe examinar sus efectos sobre distintas personas. Una propuesta puede ser atractiva para algunos estudiantes y, al mismo tiempo, crear barreras de acceso, sobrecarga o dependencia tecnológica para otros. Por eso, el criterio de calidad incluye accesibilidad, inclusión, acompañamiento y transparencia en la evaluación, además de resultados académicos. Humanizar la innovación significa conservar la relación pedagógica y el juicio profesional en el centro del proceso (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Esta perspectiva se concreta mediante ciclos breves de diseño y revisión. El docente identifica una necesidad, formula una mejora, prueba la propuesta en una escala razonable, recoge evidencias y conversa con los estudiantes sobre la experiencia. La información obtenida permite corregir instrucciones, tiempos, recursos, criterios o apoyos antes de ampliar la innovación a otros grupos. El aprendizaje institucional surge cuando ese proceso queda documentado y puede ser discutido por otros docentes (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

A lo largo de la unidad se relacionan evaluación auténtica, portafolios, gamificación, aprendizaje híbrido, inteligencia artificial, indicadores de calidad, formación docente, accesibilidad, transferencia y gestión del cambio. La secuencia culmina en la mejora continua, entendida como la capacidad de tomar decisiones educativas con base en evidencias y no solo en impresiones o preferencias tecnológicas (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Tabla 13.Mapa integrador: innovación pedagógica y calidad educativa

Autoconocimiento	***Comunicación***	***Empatía***
Autorregulación	*Innovación y calidad*	*Colaboración*
Creatividad	*Pensamiento crítico*	*Transferencia*

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Objetivo general

Diseñar y evaluar innovaciones pedagógicas que integren habilidades blandas, evaluación auténtica, tecnología, inclusión y mejora continua, utilizando evidencias para fortalecer la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Objetivos específicos

1. Analizar innovaciones pedagógicas a partir del problema que pretenden resolver y de la evidencia que producen sobre el aprendizaje.

2. Diseñar experiencias que integren evaluación auténtica, recursos digitales, gamificación o inteligencia artificial con propósitos formativos claros.

3. Definir indicadores e instrumentos que permitan valorar aprendizaje, inclusión, participación y calidad de la experiencia estudiantil.

4. Utilizar ciclos de prueba, retroalimentación y ajuste para sostener mejoras educativas accesibles, éticas y transferibles a otros contextos.

4.4 Competencia

Implementa innovaciones educativas centradas en el estudiante, evalúa su impacto mediante evidencias múltiples y utiliza los resultados para mejorar currículo, metodologías, evaluación y experiencias de aprendizaje.

4.5 Innovación pedagógica centrada en el aprendizaje

Innovar significa responder mejor a una necesidad educativa mediante cambios intencionales que puedan ser observados, evaluados y mejorados. Su valor educativo aparece cuando el estudiante parte de una necesidad concreta, prueba un cambio y decide su continuidad a partir de evidencias de aprendizaje. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Una enseñanza coherente integra problema, hipótesis, diseño, evidencia y escalamiento con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse ciclos de diseño, pilotos, observación y revisión basada en datos. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. muestras de desempeño, observación situada y autoevaluación

argumentada permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

4.6 Evaluación auténtica de habilidades blandas

La evaluación auténtica aproxima las tareas educativas a los contextos en los que el conocimiento y las habilidades serán utilizados. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si resuelve una tarea cercana al uso real de la competencia y explica las decisiones tomadas durante el proceso. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Park y Lee, 2025; Long et al., 2026).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con desempeño, contexto real, integración, juicio y transferencia. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Long et al., 2026; Wu *et al.,* 2026).

Pueden emplearse casos, simulaciones, proyectos, defensa oral y portafolios, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar rúbricas, muestras de desempeño, autoevaluación argumentada y comparación de versiones. Comparar el resultado con el

proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

4.7 Rúbricas, portafolios y evidencias múltiples

Ningún instrumento aislado captura completamente una habilidad blanda; la triangulación mejora la calidad de las inferencias. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante interpreta criterios, selecciona evidencias de progreso y utiliza el portafolio para explicar cómo evolucionó su desempeño. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Una enseñanza coherente integra rúbricas, portafolio, observación, autoevaluación y coevaluación con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Yang *et al.,* 2025; Zeng y Zhan, 2025).

Una opción práctica consiste en combinar criterios progresivos, muestras de trabajo y reflexión metacognitiva con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, portafolios comentados, muestras antes-después y justificaciones vinculadas a criterios ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

4.8 Gamificación y juegos serios para practicar habilidades blandas

Los juegos serios permiten practicar decisiones, comunicación y colaboración en escenarios seguros con retroalimentación inmediata. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante toma decisiones dentro de una dinámica lúdica y luego analiza qué estrategia, emoción o interacción influyó en el resultado. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con reto, feedback, simulación, motivación y reflexión. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Zhong *et al.,* 2024; Asare *et al.,* 2025).

Recursos como juegos de roles, simulaciones, misiones y debriefing permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso, solicitar una breve justificación y conservar registros de decisiones del juego, reflexión posterior y evidencia de transferencia a una tarea no lúdica como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes reduce la dependencia de una impresión única (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Tabla 14.Gamificación y juegos serios para practicar habilidades blandas

Aplicación sugerida	***Evidencia esperada***
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique gamificación y juegos serios para practicar habilidades blandas dentro de una tarea disciplinar auténtica.	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.*

Fuente: Elaboración propia.

4.9 Aprendizaje híbrido y competencias relacionales

Los entornos híbridos requieren intencionalidad para sostener presencia, participación y colaboración más allá de la coincidencia física. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante mantiene coordinación, presencia social y responsabilidad tanto en espacios presenciales como virtuales. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra presencia, interacción, accesibilidad, coordinación y autonomía con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Pechard *et al.,* 2026; Dadelo, 2025).

La aplicación puede concretarse con protocolos de participación, grupos pequeños, foros y tutoría digital. Su valor depende de que cada recurso

esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse rastros de coordinación, participación en distintos canales y productos colaborativos. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

4.10 Inteligencia artificial, pensamiento crítico y ética

La IA generativa puede apoyar ideación y retroalimentación, pero exige verificación, transparencia y juicio para evitar dependencia o errores. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante verifica información generada por IA, reconoce límites de la herramienta y justifica un uso transparente y responsable. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con alfabetización en IA, verificación, autoría, sesgo y ética. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Sanz-Angulo *et al.,* 2025; López-Serrano *et al.,* 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran declaración de uso, triangulación de fuentes y comparación crítica. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la competencia

y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante matrices de evidencia, argumentos escritos y defensas orales con revisión de supuestos; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

4.11 Calidad educativa y experiencia del estudiante

La calidad se expresa en coherencia, pertinencia, equidad y capacidad real de producir aprendizaje significativo y transferible. Su valor educativo aparece cuando el estudiante relaciona resultados de aprendizaje con condiciones de participación, apoyo, pertinencia y sentido de la experiencia. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (López-Serrano *et al.,* 2025; Crespí *et al.,* 2025).

Una enseñanza coherente integra pertinencia, satisfacción informada, aprendizaje, equidad y mejora con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Crespí *et al.,* 2025; Wang *et al.,* 2025).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse encuestas, evidencias de logro, análisis de trayectorias y grupos focales. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. indicadores de aprendizaje, participación,

accesibilidad y percepción triangulados con evidencia cualitativa permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

4.12 Indicadores para el desarrollo de habilidades blandas

Los indicadores deben combinar proceso y resultado, evitando confundir asistencia o satisfacción con desarrollo competencial. Pedagógicamente, interesa observar qué hace el estudiante en una situación específica: por ejemplo, si interpreta datos de progreso sin reducir la competencia a un único número y distingue tendencia de percepción aislada. Esta mirada permite retroalimentar decisiones y estrategias sin convertir la habilidad en una etiqueta (Wang *et al.,* 2025; Vlachopoulos y Makri, 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con línea base, progreso, conducta, producto y transferencia. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Vlachopoulos y Makri, 2024; Orr y Lavy, 2024).

Pueden emplearse tableros, hitos, rúbricas longitudinales y evidencias externas, siempre que exista una razón pedagógica para hacerlo. La actividad debe generar una actuación que pueda ser revisada; por eso conviene conservar series de evidencias, registros observacionales y notas interpretativas que expliquen cambios. Comparar el resultado con

el proceso permite reconocer progreso incluso cuando el producto final todavía necesita mejoras (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

4.13 Formación docente para una cultura de habilidades blandas

La innovación se sostiene cuando los docentes comparten lenguaje, criterios y espacios para analizar su práctica. La competencia adquiere sentido formativo cuando el estudiante comparte criterios con colegas, analiza evidencias de aula y ajusta su práctica a partir de aprendizaje profesional colaborativo. Un criterio explícito permite reconocer avances, conversar sobre dificultades y plantear una mejora alcanzable a partir de evidencia (Orr y Lavy, 2024; Alhur *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra desarrollo profesional, comunidad, observación entre pares y reflexión con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Alhur *et al.,* 2026; Chiu *et al.,* 2024).

Una opción práctica consiste en combinar comunidades de práctica, microenseñanza y acompañamiento con una consigna auténtica y un criterio de éxito conocido de antemano. Al finalizar, planes de mejora, observaciones entre pares y evidencias de cambios aplicados en el aula ayudan a discutir qué funcionó y qué requiere ajuste. Esta conversación es más formativa cuando describe decisiones específicas y evita etiquetas personales (Chiu *et al.,* 2024; O'Neill *et al.,* 2024).

Tabla 15.Formación docente para una cultura de habilidades blandas

Aplicación sugerida	*Evidencia esperada*
Diseñar una actividad breve en la que el estudiante practique formación docente para una cultura de habilidades blandas dentro de una tarea disciplinar auténtica.	*Producto, conducta observable, autoevaluación argumentada y retroalimentación de un par o del docente.*

Fuente: Elaboración propia.

4.14 Inclusión y accesibilidad en experiencias innovadoras

Una innovación de calidad debe ampliar oportunidades, no crear nuevas barreras tecnológicas, cognitivas o sociales. En lugar de tratarla como una cualidad que se posee o no se posee, conviene analizar situaciones en las que el estudiante identifica barreras de acceso, propone alternativas equivalentes y comprueba que la innovación no excluya a quienes requieren otros apoyos. Esa observación situada vuelve la retroalimentación más precisa y más respetuosa de las diferencias individuales (Chiu et al., 2024; O'Neill et al., 2024).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con diseño universal, accesibilidad, flexibilidad y participación. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (O'Neill *et al.,* 2024; Zahn *et al.,* 2025).

Recursos como opciones de producto, apoyos, formatos accesibles y revisión de barreras permiten pasar del concepto a la práctica si se acompañan de criterios visibles. El docente puede observar el proceso, solicitar una breve justificación y conservar pruebas de accesibilidad, participación de distintos perfiles y alternativas de demostración del aprendizaje como evidencia de aprendizaje. La triangulación de fuentes reduce la dependencia de una impresión única (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

4.15 Transferencia del aprendizaje a contextos reales

La transferencia ocurre cuando el estudiante reconoce cuándo y cómo utilizar una habilidad en situaciones diferentes a las practicadas. La enseñanza puede traducir esta idea en desempeños concretos: se espera que el estudiante reconoce principios aprendidos en una tarea y los adapta a un problema nuevo sin copiar mecánicamente la respuesta anterior. Cuando el criterio está claro, la persona puede comprender su punto de partida y participar activamente en la definición de su siguiente meta (Zahn *et al.,* 2025; Veecock y Zhang, 2024).

Una enseñanza coherente integra generalización, metacognición, práctica variada y contexto con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Veecock y Zhang, 2024; Kimmel *et al.,* 2025).

La aplicación puede concretarse con casos contrastantes, prácticas profesionales y reflexión de transferencia. Su valor depende de que cada

recurso esté vinculado con una decisión o producto que tenga sentido dentro de la asignatura. Para valorar el avance pueden utilizarse resoluciones de situaciones nuevas, explicación de principios utilizados y comparación entre contextos. El foco debe mantenerse en conductas y productos observables, no en juicios generales sobre la personalidad del estudiante (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

4.16 Gestión del cambio e innovación educativa

Implementar nuevas prácticas requiere comprender actores, resistencias, recursos y condiciones que sostienen o frenan el cambio. En el aula, esta competencia se hace visible cuando el estudiante comprende razones, actores y resistencias del cambio, participa en pruebas graduales y aporta evidencia para ajustar la implementación. Definirla mediante acciones observables ayuda a orientar la práctica y evita confundir el desempeño con un rasgo fijo de personalidad (Kimmel *et al.,* 2025; Romero, 2025).

Para enseñarla de forma intencional conviene trabajar con participación, comunicación, pilotos, liderazgo y aprendizaje organizacional. Una secuencia útil parte de una situación breve que haga visible el punto de partida, continúa con modelado o práctica guiada y termina en una tarea donde el estudiante debe tomar decisiones. La reflexión final ayuda a identificar qué estrategia puede transferirse a otro contexto (Romero, 2025; Park y Lee, 2025).

Entre los recursos didácticos pertinentes se encuentran mapas de actores, experimentos, comunicación de evidencias y acompañamiento. Conviene seleccionar solo aquellos que obliguen a poner en juego la

competencia y no utilizarlos como actividades decorativas. La evidencia puede recogerse mediante registros de implementación, retroalimentación de actores y evidencia de ajustes realizados; contrastar esa información con la autoevaluación y, cuando proceda, con la coevaluación ofrece una lectura más equilibrada del progreso (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

4.17 Mejora continua y sostenibilidad de la calidad

La sostenibilidad educativa se construye cuando las innovaciones útiles se documentan, evalúan, ajustan y se integran a procesos institucionales. Su valor educativo aparece cuando el estudiante utiliza resultados, retroalimentación y documentación para decidir qué mantener, qué modificar y qué dejar de hacer. Por ello, resulta más útil describir desempeños concretos y ofrecer oportunidades de ensayo y revisión que atribuir la competencia a una característica estable de la persona (Park y Lee, 2025; Long *et al.,* 2026).

Una enseñanza coherente integra ciclo de mejora, gobernanza, evidencia, aprendizaje y sostenibilidad con momentos de anticipación, acción y revisión. Antes de la tarea se comparten criterios; durante el proceso se ofrece apoyo sin resolver el problema por el estudiante; al final se contrasta el desempeño con la evidencia y se acuerda un siguiente paso (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

Para llevar la competencia al aula pueden utilizarse PDCA, revisión anual, repositorios de prácticas y decisiones basadas en datos. El recurso elegido debe dejar una huella observable del aprendizaje y abrir un momento de revisión. indicadores de aprendizaje, participación,

accesibilidad y percepción triangulados con evidencia cualitativa permiten documentar ese proceso y orientar una retroalimentación breve, concreta y accionable (Wu *et al.,* 2026; Yang *et al.,* 2025).

Tabla 16.Mejora continua y sostenibilidad de la calidad

Dimensión	***Qué se observa***	***Estrategia pedagógica***	***Evidencia de progreso***
Personal	*Autoconciencia, autonomía, autorregulación*	*Metas, reflexión y práctica guiada*	*Diario, autoevaluación, seguimiento*
Social	*Comunicación, empatía, colaboración*	*Trabajo cooperativo y diálogo*	*Coevaluación, observación, productos grupales*
Cognitiva	*Pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas*	*Casos, proyectos, problemas auténticos*	*Argumentos, prototipos, decisiones justificadas*
Ética	*Responsabilidad, respeto, ciudadanía*	*Dilemas, acuerdos y servicio*	*Reflexión ética, decisiones y conductas observables*

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura científica revisada.

4.18 Casos de estudio

4.18.1 Caso 1: Gamificación con alta actividad y poco aprendizaje

Una asignatura incorpora puntos, insignias y una tabla de posiciones. La participación visible aumenta durante dos semanas, pero las respuestas siguen siendo superficiales y algunos estudiantes se concentran en acumular puntos. El equipo docente revisa el diseño, elimina

recompensas que no aportan al objetivo, incorpora decisiones con consecuencias y añade una reflexión posterior a cada reto. La innovación se mantiene solo en los elementos que muestran relación con el aprendizaje y con las habilidades que se pretende desarrollar (Zeng y Zhan, 2025; Zhong *et al.,* 2024).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué evidencia permite distinguir actividad de aprendizaje?
- ¿Qué elemento de la gamificación podría estar desplazando la motivación hacia la recompensa?
- ¿Cómo rediseñar un reto para que exija una habilidad blanda observable?
- ¿Qué dato se compararía antes y después del ajuste?

4.18.2 Caso 2: Uso de inteligencia artificial sin verificación suficiente

En una tarea escrita, varios productos contienen argumentos plausibles pero referencias que no pueden verificarse. Los estudiantes reconocen haber utilizado herramientas de inteligencia artificial sin registrar el proceso. En vez de prohibirlas de forma general, la docente redefine la actividad: exige declarar el uso de IA, contrastar afirmaciones con fuentes consultables, identificar al menos un error o limitación de la respuesta generada y justificar qué partes fueron aceptadas, modificadas o descartadas (Asare *et al.,* 2025; Pechard *et al.,* 2026).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué responsabilidad conserva el estudiante aunque la herramienta genere el texto inicial?

- ¿Qué evidencia haría visible el proceso de verificación?

- ¿Cómo puede evaluarse pensamiento crítico sin premiar únicamente la redacción final?

- ¿Qué criterio ético debería incluirse de forma explícita en la consigna?

4.18.3 Caso 3: Curso híbrido con barreras de acceso y participación

Una innovación híbrida obtiene buena valoración general, pero el análisis por perfiles muestra que algunos estudiantes participan menos por conectividad, horarios y dificultades de accesibilidad. El equipo docente incorpora materiales descargables, alternativas equivalentes para demostrar aprendizaje, franjas de acompañamiento y criterios que no penalizan el formato de participación cuando el resultado es equivalente. La mejora se evalúa con datos de acceso, desempeño y percepción, no únicamente con el promedio del curso (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

Preguntas para el análisis:

- ¿Qué indicador agregado podría ocultar desigualdades entre grupos?

- ¿Qué ajustes mantienen el mismo resultado de aprendizaje con diferentes vías de participación?

- ¿Cómo se comprobaría que una adaptación mejora acceso sin disminuir exigencia?

• ¿Qué evidencia justificaría ampliar la innovación a otra asignatura?

Aplicación integradora de la Unidad 4: diseño de una experiencia de desarrollo de habilidades blandas

La aplicación integradora de la Unidad 4 propone un ciclo corto de innovación pedagógica. El punto de partida es un problema observable —baja participación, retroalimentación tardía, dificultad para transferir lo aprendido o barreras de acceso— y no una herramienta que se desea utilizar. El docente formula una hipótesis de mejora, define qué habilidad blanda se espera fortalecer y selecciona dos o tres indicadores que permitan comparar la situación inicial con la intervención (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

En una primera prueba se implementa el cambio con un alcance limitado: una actividad, una semana o un grupo. Se recogen evidencias de aprendizaje, participación y accesibilidad mediante productos, observación, registros de uso y una consulta breve a estudiantes. Si se incorpora tecnología o inteligencia artificial, también se documentan condiciones de acceso, instrucciones, criterios éticos y formas de verificación. La finalidad de la prueba es aprender del diseño antes de ampliarlo, no demostrar que la innovación "funciona" a cualquier costo (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

El cierre utiliza una matriz sencilla: mantener, modificar, retirar y probar después. Cada decisión debe relacionarse con la evidencia recogida. El docente identifica qué cambio produjo valor, qué barrera apareció y qué condición sería necesaria para escalar la experiencia. El producto final incluye problema inicial, hipótesis, diseño de la prueba, indicadores,

evidencias, decisión de mejora y una breve justificación de sostenibilidad e inclusión (Dadelo, 2025; Sanz-Angulo *et al.,* 2025).

4.19 Sistematización del capítulo

- Una innovación pedagógica se justifica por el problema de aprendizaje que resuelve, no por la novedad de la herramienta.
- La evaluación auténtica necesita tareas significativas, criterios transparentes y evidencias de proceso además del producto.
- Tecnología, gamificación e inteligencia artificial requieren pensamiento crítico, accesibilidad y reglas éticas explícitas.
- La calidad educativa debe observar aprendizaje, participación, inclusión y experiencia del estudiante con evidencias complementarias.
- La mejora continua convierte los resultados en decisiones: mantener, ajustar, retirar o ampliar una práctica según lo aprendido.

4.20 Preguntas de reflexión y comprensión

- ¿Qué problema educativo debe estar claramente definido antes de introducir una innovación?
- ¿Qué hace que una evaluación sea auténtica y no solamente más compleja?
- ¿Cómo pueden las rúbricas y los portafolios mostrar progreso sin convertir la evaluación en una lista mecánica?

- ¿Qué diferencia existe entre aumentar participación mediante gamificación y mejorar aprendizaje?
- ¿Qué condiciones deben cuidarse para sostener habilidades relacionales en un curso híbrido?
- ¿Qué prácticas de transparencia y verificación deberían acompañar el uso académico de inteligencia artificial?
- ¿Qué indicadores permitirían valorar calidad sin depender de un único promedio o encuesta de satisfacción?
- ¿Cómo se detecta si una innovación crea barreras de acceso para determinados estudiantes?
- ¿Qué evidencia demostraría que una habilidad aprendida en el aula se transfirió a un contexto nuevo?
- ¿Cuándo conviene mantener, modificar, ampliar o retirar una innovación pedagógica?

4.21 Glosario

Innovación pedagógica: Cambio intencional en una experiencia educativa que responde a una necesidad y se revisa a partir de evidencia sobre sus efectos.

Evaluación auténtica: Valoración mediante tareas que aproximan el uso del conocimiento y de las habilidades a contextos reales o profesionalmente significativos.

Portafolio: Selección organizada de evidencias que permite mostrar proceso, progreso, reflexión y calidad del desempeño a lo largo del tiempo.

Gamificación: Uso de elementos de diseño de juegos en una experiencia no lúdica con un propósito formativo definido.

Juego serio: Experiencia de juego diseñada principalmente para aprender, practicar o tomar decisiones, además de entretener.

Aprendizaje híbrido: Organización que articula experiencias presenciales y digitales de manera planificada y coherente con los resultados de aprendizaje.

Accesibilidad educativa: Condición que reduce barreras y ofrece formas pertinentes de acceso, participación y demostración del aprendizaje.

Indicador de calidad: Señal cuantitativa o cualitativa que ayuda a valorar una dimensión del proceso educativo y debe interpretarse junto con otras evidencias.

Escalamiento: Ampliación gradual de una innovación a otros grupos o contextos después de probar condiciones, resultados, recursos y riesgos.

Mejora continua: Ciclo de análisis de evidencia, decisión, ajuste y nueva comprobación orientado a sostener la calidad en el tiempo.

CONCLUSIÓN GENERAL: HABILIDADES BLANDAS PARA UNA EDUCACIÓN QUE TRANSFORMA

La aplicabilidad de las habilidades blandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige una decisión pedagógica consciente. No basta con reconocer que comunicación, empatía, liderazgo, colaboración, creatividad o pensamiento crítico son importantes; es necesario traducir esa importancia en resultados de aprendizaje, experiencias, criterios, retroalimentación y evidencias. Cuando estas competencias se integran al currículo, dejan de depender exclusivamente de la personalidad o de experiencias extracurriculares y se convierten en una responsabilidad formativa compartida (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

El desarrollo humano ofrece el marco que da sentido a esta integración. Una educación de calidad acompaña a la persona para que comprenda mejor sus recursos, reconozca a otros, actúe con autonomía y construya respuestas responsables ante problemas reales. Desde esta perspectiva, las habilidades blandas no desplazan el conocimiento disciplinar: lo hacen más utilizable, porque permiten comunicarlo, discutirlo, aplicarlo, cuestionarlo y transformarlo en decisiones y acciones (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

La innovación educativa adquiere profundidad cuando se orienta a mejorar experiencias de aprendizaje y no a incorporar novedades por sí mismas. Metodologías activas, simulaciones, proyectos, evaluación auténtica, gamificación e inteligencia artificial pueden ampliar oportunidades de práctica, siempre que existan objetivos claros y reflexión. La tecnología es un medio; el criterio pedagógico, la relación

humana y la evidencia de aprendizaje siguen siendo el centro de la calidad (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

Finalmente, el desarrollo de habilidades blandas debe comprenderse como un proceso longitudinal. Requiere continuidad entre asignaturas, formación docente, lenguaje común, instrumentos coherentes y espacios institucionales para revisar evidencia. La excelencia educativa no se garantiza mediante una actividad aislada, sino mediante una cultura en la que aprender también significa dialogar, colaborar, crear, regularse, decidir y actuar con responsabilidad. Esa cultura transforma el aula y, a través de ella, amplía las posibilidades de transformación personal, profesional y social (Long *et al.,* 2026; Wu *et al.,* 2026).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alhur, A. A., Fregni, F., Alsahmmari, M. M., Naqui, C., & Sims, D. A. (2026). “I believe in you”: Student experiences of faculty empathy in health sciences education. *Advances in Medical Education and Practice*, *17*, Article 567525. https://doi.org/10.2147/AMEP.S567525 ISSN: 1179-7258. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus.

Asare, B., Arthur, Y. D., & Obeng, B. A. (2025). Mathematics self-belief and mathematical creativity of university students: The role of problem-solving skills. *Cogent Education*, *12*(1), Article 2456438. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2456438 ISSN: 2331-186X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; EBSCOhost.

Chiu, Y.-L., Xu, L., Hsu, Y.-T., & Wang, J.-N. (2024). Soft skills unveiled: A comprehensive exploration of employer preferences and employability essentials. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *49*(8), 1105–1120. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2351198 ISSN: 0260-2938 / 1469-297X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Crespí, P., López González, J., Rodríguez-Barroso, J., & Virués, R. (2025). Effectiveness of soft skills curricular subjects: A case study of two universities, Spain and Mexico. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *14*, Article 15.

https://doi.org/10.1007/s44322-025-00035-y ISSN: 2254-7339. Base de datos/plataforma: Scopus; Web of Science.

Dadelo, S. (2025). Possibilities for evaluation to foster the soft skills of critical thinking, creativity, and communication in higher education. *Creativity Studies*, *18*(1), 13–29. https://doi.org/10.3846/cs.2025.20943 ISSN: 2029-0187 / 2345-0479. Base de datos/plataforma: Scopus; Web of Science.

Kimmel, K., Schwartz, L., & Carpenter, R. (2025). Soft skills in a hard environment: Shifting the faculty development paradigm. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *57*(3), 4–13. https://doi.org/10.1080/00091383.2025.2496112 ISSN: 0009-1383 / 1939-9146. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; EBSCOhost.

Long, J., Ying, K., Luo, Y., & Chen, X. (2026). Emotional intelligence development predicts novice teachers' professional identity, teaching enthusiasm, and teacher-student relationships: The mediation of positive teacher emotions. *European Journal of Teacher Education*, *49*(2), 424–443. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2414910 ISSN: 0261-9768 / 1469-5928. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

López-Serrano, A., McGowan, N., Moreno-Ger, P., & Burgos, D. (2025). Teaching soft skills in higher education through serious games: Validation of the Compete! gamification. *Smart Learning Environments*, *12*, Article 49. https://doi.org/10.1186/s40561-

025-00401-5 ISSN: 2196-7091. Base de datos/plataforma: Scopus; Web of Science.

O'Neill, T. A., Aldana, A. J., Espinoza, J. A., Sperry, M. P., Brykman, K. M., & Donia, M. B. L. (2024). Conflict management styles assessment and feedback for student self-awareness and team development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *49*(8), 1091–1104. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2350682 ISSN: 0260-2938 / 1469-297X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Orr, S., & Lavy, S. (2024). Teaching who you are: Preliminary findings linking teachers' and students' social-emotional skills. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *4*, Article 100062. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100062 ISSN: 2773-2339. Base de datos/plataforma: Scopus.

Park, H. J., & Lee, J. H. (2025). Nurturing an empathic mindset in human–computer interaction education: An integrative review of empathy enhancement strategies. *Journal of Further and Higher Education*, *49*(3), 283–298. https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2453494 ISSN: 0309-877X / 1469-9486. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Pechard, A., Michinov, N., Jamet, E., Bouet, M., Mazenod, V., Zahouani, Z., Toumani, F., & Michinov, E. (2026). Development and validation of a scale to assess students' perceptions of team

feedback in collaborative tasks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *51*(2), 379–397. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2536566 ISSN: 0260-2938 / 1469-297X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Romero, R. (2025). A pathway to self-awareness, empathy and vulnerability: Exploring autoethnography as a method for undergraduate teaching. *Teaching in Higher Education*, *30*(2), 412–426. https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2332269 ISSN: 1356-2517 / 1470-1294. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Sanz-Angulo, P., Galindo-Melero, J., De-Diego-Poncela, S., & Martín, Ó. (2025). Promoting soft skills in higher engineering education: Assessment of the impact of a teaching methodology based on flipped learning, cooperative work and gamification. *Education and Information Technologies*, *30*, 13463–13506. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13322-0 ISSN: 1360-2357 / 1573-7608. Base de datos/plataforma: Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Universidad Técnica de Machala. (2025a). *Modelo educativo* (Resolución No. 0654-2024-CU-SO-34). Ediciones UTMACH. https://www.utmachala.edu.ec/archivos/filesportal/2025/ACADEMICO/Modelo_Educativo_de_la_UTMACH.pdf

Universidad Técnica de Machala. (2025b). *Estrategias curriculares de la Universidad Técnica de Machala*. Vicerrectorado Académico.

https://www.utmachala.edu.ec/archivos/filesportal/2026/Resoluciones_CU/ENERO/06-01-26/Resoluciones_012_2026_CU_SO_01.pdf

Veecock, C., & Zhang, W. (2024). A mapping of graduate attributes across micro, meso, and macro university experiences: Evidence from a transnational university in China. *Chinese Education & Society*, *56*(5–6), 369–391. https://doi.org/10.1080/10611932.2024.2303923 ISSN: 1061-1932 / 1944-7116. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus/EBSCOhost coverage by journal.

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, *83*, Article 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425 ISSN: 0191-491X. Base de datos/plataforma: Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Wang, X., Deng, X., Wan Jaafar, W. M., Sulong, R. M., Zainudin, Z. N., & Wan Othman, W. N. (2025). Fostering academic engagement through soft skills and positive emotions: A sustainable development perspective on university education. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1622327. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622327 ISSN: 1664-1078. Base de datos/plataforma: Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Wu, B., He, Y.-N., Song, Y., & Li, H.-H. (2026). Fostering critical thinking in higher education: An intelligent dialogue-based

approach empowered by conversational AI. *Interactive Learning Environments*, *34*(4), 2061–2078. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2538750 ISSN: 1049-4820 / 1744-5191. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Yang, A., Sulaiman, N. A., & Yaccob, N. S. (2025). Enhancing critical thinking skills for higher education students through English reading modules: A systematic review. *Cogent Education*, *12*(1), Article 2587466. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2587466 ISSN: 2331-186X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; EBSCOhost.

Zahn, E.-M., Schöbel, S., Saqr, M., & Söllner, M. (2025). Mapping soft skills and further research directions for higher education: A bibliometric approach with structural topic modelling. *Studies in Higher Education*, *50*(6), 1055–1075. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2361831 ISSN: 0307-5079 / 1470-174X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; Web of Science; EBSCOhost.

Zeng, Y., & Zhan, Y. (2025). The effects of online student feedback sandwich on undergraduates' problem-solving awareness and critical thinking disposition. *Cogent Education*, *12*(1), Article 2523110. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2523110 ISSN: 2331-186X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; EBSCOhost.

Zhong, X., Qu, K., & Zhang, D. (2024). Examining influencing factors of teacher education students' creativity in Chongqing Municipality. *Cogent Education*, *11*(1), Article 2351268. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351268 ISSN: 2331-186X. Base de datos/plataforma: Taylor & Francis; Scopus; EBSCOhost.

Aplicabilidad de las habilidades blandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desarrollo humano, innovación y calidad educativa desarrollo humano, innovación, calidad educativa y estrategias para transformar el aprendizaje desde las habilidades blandas, se publicó en el mes de noviembre de 2026.

ISBN: 978-9907-852-55-4

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

BIOGRAFÍA DE AUTORES

Juan Ramiro Guerrero Jirón:
Es Ingeniero Comercial y Magíster en Administración y Gestión Empresarial, actualmente doctorando en Psicología Empresarial con mención en Liderazgo y Trabajo en Equipo. Desarrolla su actividad profesional como docente universitario, investigador, escritor, capacitador y conferencista internacional. Su perfil académico y metodológico se complementa con diplomados en Docencia Universitaria e Inteligencia Artificial, así como con certificaciones internacionales en coaching y mentoría, enfocando sus contribuciones hacia el desarrollo del talento, el liderazgo estratégico y la gestión organizacional.

Ana Lucía Suconota Pintado:
Licenciada en Enfermería y Magíster en Enfermería Clínico-Quirúrgica. Se desempeña como docente universitario en la carrera de Enfermería de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), contando con una trayectoria consolidada en la educación superior y un ejercicio académico centrado en la práctica asistencial y la atención especializada de la disciplina

Kevin Adrian Ramírez Sarango:
Es licenciado en Enfermería por la Universidad Técnica de Machala y Magíster en Salud Pública con mención en Atención Primaria de Salud. Actualmente curs una maestría en Educación con mención en Docencia e Investigación Superior y cuenta con un diplomado en Docencia Superior. Ha ejercid como docente y coordinador de Enfermería, además de impartir cursos de primeros auxilios urgencias. Posee experiencia en investigació científica y actualmente es docente en la UTMACH, aportando a la academia.

Esthefania Jamilet Preciado Vargas:

Es Licenciada en Enfermería por la Universidad Técnica de Machala y Magíster en Gestión de Calidad de Salud y Seguridad del Paciente por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, actualmente maestrante en Administración Pública por la Universidad Casa Grande. Cuenta con trayectoria clínica y asistencial en el área de Cuidados Intensivos Neonatales en el Hospital Obstétrico Ángela Loayza de Ollague. En el ámbito académico, se desempeña como docente universitaria en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), articulando la formación superior, la práctica asistencial y la gestión sanitaria.

APLICABILIDAD DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DESARROLLO HUMANO, INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA DESARROLLO HUMANO, INNOVACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE DESDE LAS HABILIDADES BLANDAS

Estimado lector, Esta obra examina las habilidades blandas como un componente estructural e insoslayable de la educación contemporánea, superando su concepción tradicional como aditamentos periféricos para posicionarlas en el núcleo del proceso formativo. El texto sostiene que competencias como la comunicación asertiva, la autorregulación emocional, la empatía, el liderazgo, el pensamiento crítico y la resiliencia demandan un diseño pedagógico deliberado, sustentado en la práctica reflexiva, la retroalimentación continua y la construcción de entornos de aprendizaje seguros y humanizados.

A través de cuatro unidades progresivas, el libro transita desde los fundamentos teóricos y curriculares de estas destrezas hacia el cultivo de la inteligencia emocional y la convivencia relacional, profundizando luego en el trabajo colaborativo, la creatividad y la resolución de problemas complejos. Finalmente, converge en la gestión de la calidad institucional, la inclusión, la ciudadanía digital y la evaluación auténtica, asegurando que el desarrollo socioemocional se traduzca en desempeños observables y medibles. Cada sección articula rigor científico y aplicabilidad práctica mediante estudios de caso, herramientas didácticas e instrumental pedagógico respaldado por literatura indexada de alto impacto.

En su conjunto, el volumen se consolida como una guía metodológica y formativa indispensable para docentes, directivos, orientadores e investigadores educativos. La propuesta reafirma que una educación transformadora trasciende la transmisión técnica de contenidos para centrarse en potenciar la capacidad de aprender con otros, articular el conocimiento con la ética y responder con pertinencia a los desafíos humanos y profesionales del siglo XXI.

GRUPO BLR

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

ISBN: 978-9907-852-55-4

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA 1969