



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Docencia Superior Universitaria

Propuesta de intervención basada en las *soft skills* para mejorar la empleabilidad entre el estudiantado universitario

Trabajo fin de estudio presentado por:	Blanca Gordo Pérez
Director/a:	Leticia Porto Pedrosa
Modalidad:	Propuesta de intervención
Línea de trabajo:	2. Metodologías didácticas y evaluación de los procesos de Enseñanza – Aprendizaje en la Universidad
Fecha:	19/09/2023

Resumen

Este trabajo se centra en la importancia creciente de las competencias transversales, comúnmente conocidas como "*soft skills*", en la educación superior, en especial, en el ámbito universitario. Con el objetivo primordial de potenciar la empleabilidad de los/as graduados/as, el presente trabajo propone una intervención didáctica innovadora que facilite la adquisición y fortalecimiento de estas habilidades esenciales en los/as estudiantes universitarios/as. Se parte de un análisis detallado del estado actual de la educación superior en relación con las demandas del mercado laboral, identificando brechas existentes entre la formación académica y las expectativas de las entidades empleadoras. A partir de diversos artículos y estudios, se identifican las competencias transversales más valoradas, como la comunicación efectiva, el liderazgo, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, entre otras. A partir de estos hallazgos, se diseñan intervenciones didácticas centradas en el estudiante, que utilizan metodologías activas y participativas para promover la práctica experiencial y el desarrollo de estas competencias en situaciones reales o simuladas. Se concluye enfatizando la importancia de adaptar la educación superior a las necesidades cambiantes del mundo contemporáneo, y cómo la inclusión sistemática de la enseñanza de *soft skills* puede ofrecer a los/as estudiantes las herramientas necesarias para una transición exitosa al mundo laboral durante su etapa universitaria.

Palabras clave: docencia universitaria, intervención didáctica, habilidades blandas, egresados, empleabilidad.

Abstract

This paper focuses on the growing importance of transversal competencies, commonly known as *soft skills*, in higher education, especially at the university level. With the primary objective of enhancing the employability of graduates, this paper proposes an innovative didactic intervention that facilitates the acquisition and strengthening of these essential skills in university students. It is based on a detailed analysis of the current state of higher education in relation to the demands of the labour market, identifying existing gaps between academic training and the expectations of employers. Based on various articles and studies, the most valued transversal competencies are identified, such as effective communication, leadership, teamwork and critical thinking, among others. Based on these findings, student-centered teaching interventions are designed, using active and participatory methodologies to promote experiential practice and the development of these competencies in real or simulated situations. We conclude by emphasizing the importance of adapting higher education to the changing needs of the contemporary world, and how the systematic inclusion of *soft skills* teaching can provide students with the necessary tools for a successful transition to the world of work during their university years.

Keywords: university teaching, didactic intervention, soft skills, graduates, employability.

Índice de contenido

1.	Introducción	7
1.1.	Contextualización y justificación de la propuesta	8
1.1.1.	Del paradigma educativo tradicional al paradigma por competencias	10
1.1.2.	La situación en España.....	11
1.1.3.	La conexión con el mercado laboral.....	11
1.2.	Objetivo general.....	13
1.3.	Objetivos específicos	14
2.	Marco teórico.....	15
2.1.	El desarrollo de competencias en educación superior	15
2.1.1.	Antecedentes de la educación superior por competencias.....	15
2.1.2.	Actualidad y tendencias de la educación superior basada en competencias....	18
2.2.	Necesidades actuales del mercado profesional español.....	20
2.2.1.	Competencias más demandadas por las principales entidades empleadoras ..	20
2.2.2.	Informes de referencia en materias de empleabilidad de estudiantes en etapa universitaria.....	22
2.2.3.	Factores relevantes en el mercado laboral para recién egresados	24
2.2.4.	Posicionamiento de los egresados en el mercado profesional.....	25
2.3.	El desarrollo de competencias profesionales y <i>soft skills</i> en educación superior.....	27
2.3.1.	El rol de los departamentos de Carreras Profesionales y de los Centros de Orientación y Empleo de las universidades	27
2.3.2.	La microcredencialización de competencias y su relevancia en el mercado profesional	29
2.3.3.	Buenas prácticas internacionales y nacionales en materia de desarrollo de competencias transversales.....	30

3.	Diseño de la propuesta	32
3.1.	Contextualización del diseño de la propuesta.....	32
3.2.	Estructura de la propuesta basada en cuatro cursos académicos	37
3.3.	Diseño del proceso de enseñanza-evaluación según grupos competenciales.....	46
3.3.1.	Definición de los grupos competenciales de referencia	47
3.3.2.	Gestión emocional y responsabilidad	51
3.3.3.	Comunicación y asertividad.....	53
3.3.4.	Planificación y capacidad de adaptación al cambio	57
3.3.5.	Liderazgo y trabajo en equipo	60
3.3.6.	Pensamiento crítico y toma de decisiones	62
3.4.	Evaluación de la propuesta diseñada	65
4.	Conclusiones.....	67
5.	Limitaciones de la propuesta diseñada.....	69
6.	Proyección de futuro de la propuesta diseñada	70
7.	Referencias bibliográficas	73
8.	Anexos	84

Índice de tablas

Tabla 1. Temporalización para la implantación de la propuesta 2023/2024.....	33
Tabla 2. Rúbrica de evaluación general.....	35
Tabla 3. Distribución de contenidos en primero de grado.....	37
Tabla 4. Distribución de contenidos en segundo de grado.....	39
Tabla 5. Distribución de contenidos en tercero de grado.....	42
Tabla 6. Distribución de contenidos en cuarto de grado.....	44
Tabla 7. Diseño de un formulario de autoevaluación para estudiantes.....	50
Tabla 8. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Gestión emocional y responsabilidad.....	52
Tabla 9. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Comunicación y asertividad.....	54
Tabla 10. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Planificación y capacidad de adaptación al cambio.....	58
Tabla 11. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Liderazgo y trabajo en equipo.	60
Tabla 12. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Pensamiento crítico y toma de decisiones.....	64
Tabla 13. Diseño de un formulario de autoevaluación para docentes.....	66

1. Introducción

El contexto social actual, concretamente en el ámbito de la educación superior y del entorno profesional, avanza de manera acelerada hacia la digitalización y la globalización. Por ello, el contexto académico actual se encuentra necesariamente en un punto de inflexión.

Ante un mercado profesional en constante evolución, es imprescindible que las universidades acompañen a los/as estudiantes no solamente en la integración de conocimientos técnicos, propios de sus ámbitos de conocimiento, sino también con habilidades y competencias transversales -comúnmente denominadas *soft skills* o habilidades blandas- que les permitan diferenciarse en un entorno social y profesional cada vez más competitivo e impersonal. Estas habilidades sobre las que versará la propuesta diseñada para el presente trabajo se han reconocido como imprescindibles para potenciar el impulso de la empleabilidad y del éxito profesional en la coyuntura actual, entre las que destacan la comunicación, el liderazgo y la gestión emocional.

La inquietud que se despeja con este trabajo parte de la necesidad de abordar y de potenciar el desarrollo de dichas competencias en el estudiantado universitario, no solamente para contribuir a su empleabilidad, sino también para aportar al crecimiento en las ratios de adquisición de talento de las entidades empleadoras. Todo ello, dentro de un contexto social en el que “ocho de cada diez empresas tienen dificultades para encontrar a los profesionales que necesitan”, según introducen desde la redacción el periódico *RRHH*.

Por estos motivos, al potenciar la diferenciación de los/as estudiantes en sus entornos profesionales, además, se potenciará la adquisición de talento de calidad por parte de las empresas. Así han manifestado en repetidas ocasiones su interés en contratar profesionales que, además de contar con una capacitación técnica sólida, posean habilidades interpersonales, capacidad de adaptación al cambio y de generar pensamiento crítico tras analizar diferentes fuentes de información, entre otras.

Asimismo, el marco europeo ha destacado la relevancia de las competencias transversales. La evolución del Espacio Europeo de Educación Superior desde la Declaración de Bolonia (European Higher Education Area, 1999) y la Ley Orgánica del Sistema Universitario

en España (Gobierno de España, 2021) son reflejo de esta tendencia global hacia una educación holística y centrada en el estudiante.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo principal el diseñar una propuesta didáctica que impulse el desarrollo de diferentes grupos competenciales de *soft skills* en los/as estudiantes universitarios/as para, en último término, contribuir a una mejora en la calidad de su empleabilidad, más allá del facilitarles el acceso al ámbito laboral como profesionales capacitados/as.

Para alcanzar este objetivo, se han establecido tres objetivos específicos, que abordan el análisis del estado actual de la educación superior en relación con el desarrollo de habilidades blandas y la empleabilidad de los/as estudiantes, además de la selección de habilidades de relevancia a raíz de las cuales diseñar diversas propuestas de intervenciones didácticas.

Por ello, se espera que el presente trabajo sirva como punto de partida para futuras iniciativas que busquen fortalecer la preparación integral de los/as estudiantes universitarios/as, garantizando así no solo su éxito profesional, sino también su desarrollo personal y social en una sociedad en constante cambio.

1.1. Contextualización y justificación de la propuesta

La educación superior ha experimentado cambios significativos a lo largo de las últimas décadas, especialmente en lo que respecta a su papel en la preparación de profesionales para enfrentarse a los desafíos del mercado laboral contemporáneo. Las universidades ya no son solamente lugares en los que adquirir conocimientos técnicos; se han transformado en espacios donde se cultivan habilidades y competencias que van más allá de lo puramente académico.

Actualmente, vivimos en la era de la información, caracterizada por la digitalización, la globalización y un ritmo de cambio sin precedentes. La Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016), impulsada por avances tecnológicos como la inteligencia artificial, la robótica y la nanotecnología, está remodelando sectores enteros y creando profesiones que no existían hace una década. En este escenario, el mero conocimiento teórico ya no garantiza el éxito

profesional. Las organizaciones buscan personas capaces de adaptarse, innovar, colaborar y comunicarse eficazmente en entornos multidisciplinares y multiculturales.

Este cambio paradigmático ha llevado a las universidades a replantearse cuestiones imprescindibles: ¿Cómo preparar a los/as estudiantes para un futuro incierto? ¿Qué habilidades y competencias son esenciales para prosperar en el siglo XXI?

De dichas cuestiones, se evidencia la relevancia de las *soft skills*, habilidades diferenciadoras para el futuro profesional y para el desarrollo personal de los/as estudiantes que, sin embargo, se encuentran en un segundo plano en el día a día de las universidades. Por ello, “es necesario que los/as egresados/as actuales combinen aptitudes y competencias transversales, multidisciplinares y de innovación con conocimientos actualizados específicos de cada materia para poder contribuir a las necesidades más amplias de la sociedad y el mercado laboral” (Espacio Europeo de Educación Superior, 2012).

La relevancia de las *soft skills* no puede subestimarse. Según el Foro Económico Mundial, competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la inteligencia emocional están entre las 10 habilidades más demandadas por las empresas para 2020. Además, según el artículo del blog LinkedIn Learning (2019) sobre las habilidades blandas más demandadas por las empresas en 2019, se ha identificado la relevancia de algunas habilidades blandas como la comunicación, la colaboración y la capacidad de adaptación entre las más valoradas por los empleadores.

En lo que al mercado laboral español se refiere, al igual que otros mercados globales, refleja una clara demanda de profesionales con un perfil competencial diverso. Los/as recién egresados/as se enfrentan a un entorno competitivo en el que no solo se valora su formación académica, sino también su capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares, su actitud proactiva ante el aprendizaje continuo y su habilidad para gestionar conflictos y tomar decisiones basadas en la ética y la responsabilidad social.

En este sentido, como se ha comentado previamente, las universidades tienen la responsabilidad y el desafío de adaptar sus programas educativos para responder a estas demandas. No es suficiente con proporcionar una educación técnica de calidad; es imperativo

integrar en los currículos universitarios espacios y metodologías que promuevan el desarrollo de competencias transversales.

Por otro lado, las instituciones educativas también se benefician al adaptarse a esta nueva realidad. Tal como señaló en 2021 la Asociación de Educación Americana, una formación integral que incluya el desarrollo de *soft skills* potencia la empleabilidad de sus egresados/as, eleva la reputación de la institución y refuerza su compromiso con la sociedad al formar ciudadanos íntegros, conscientes y preparados para contribuir al bien común.

En respuesta a este escenario, surgen propuestas orientadas hacia una educación superior por competencias, donde se busca una formación integral del estudiante. Este enfoque no solo se centra en los contenidos teóricos, sino también en la formación de habilidades, actitudes y valores. El objetivo es formar profesionales autónomos, críticos, reflexivos y capaces de adaptarse a los constantes cambios del entorno laboral y social.

Este trabajo se fundamenta, por tanto, en la urgente necesidad de abordar la temática de las *soft skills* en la educación superior. El objetivo es claro: diseñar propuestas didácticas que permitan a las universidades ser más efectivas en su misión de formar profesionales íntegros/as, competitivos/as y adaptados/as a las demandas del siglo XXI. La relevancia de este trabajo radica en su potencial para influir en políticas educativas, orientar decisiones curriculares y, sobre todo, mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en España.

1.1.1. Del paradigma educativo tradicional al paradigma por competencias

Tradicionalmente, el modelo educativo universitario estaba centrado en el profesor y en la transmisión de conocimientos. Las evaluaciones se basaban principalmente en la capacidad del estudiante para recordar y reproducir información. Sin embargo, este enfoque ha demostrado ser insuficiente en el contexto actual. El mercado laboral ya no busca solo individuos con vastos conocimientos, sino profesionales con habilidades para aplicar esos conocimientos en contextos reales y cambiantes.

El paradigma por competencias surge como respuesta a estas limitaciones. Se centra en el estudiante, en su capacidad para “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” (Delors, 1996). Este enfoque va más allá del saber y se adentra en el saber hacer y el saber

ser. Implica una educación que integra conocimientos, habilidades y actitudes para formar profesionales autónomos, críticos y comprometidos con su entorno.

Este cambio en la concepción de la educación superior no es exclusivo de España. El Proceso de Bolonia, iniciado en 1999, buscó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y marcó el inicio de una transformación profunda en la educación universitaria de los países europeos. El objetivo era claro: adaptar la educación superior a las necesidades del siglo XXI, promoviendo la movilidad, la cooperación y la calidad educativa.

Una de las principales aportaciones del EEES es su enfoque basado en competencias (Riesco González, 2008). La idea era formar no solo profesionales capacitados en su área de conocimiento, sino ciudadanos europeos con una formación integral, capaces de enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

1.1.2. La situación en España

En el contexto español, la adaptación al EEES ha supuesto un reto y una oportunidad. La Ley Orgánica de Educación (LOE) y posteriormente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) han reflejado esta nueva concepción educativa centrada en competencias. Las universidades españolas han tenido que revisar y adaptar sus currículos, metodologías y sistemas de evaluación para responder a este enfoque.

Sin embargo, la implementación ha enfrentado diversos desafíos. Si bien se ha avanzado significativamente en la integración de competencias técnicas, el desarrollo de *soft skills* sigue siendo un aspecto pendiente en muchos programas educativos. A menudo, estas competencias se dejan al margen, considerándose como habilidades "naturales" que los/as estudiantes adquieren por sí mismos. Esta percepción podría ser un error.

Las *soft skills*, como cualquier otra competencia, pueden y deben ser enseñadas y evaluadas. Además, su importancia en el mundo laboral actual las convierte en esenciales para cualquier programa educativo que busque una formación integral y pertinente.

1.1.3. La conexión con el mercado laboral

Parece que el mercado laboral actual se está volviendo más competitivo y volátil que en décadas anteriores. La digitalización, la automatización y la globalización han transformado

la naturaleza del trabajo. Las *soft skills* son, en este sentido, la clave para la empleabilidad. Así lo concluyen desde diversas publicaciones realizadas desde la *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning* (2013). Concretamente, en su volumen de octubre de 2013, evidencian que los/as profesionales con habilidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y pensamiento crítico tienen una ventaja competitiva en el mercado laboral. Además, son habilidades transferibles, lo que significa que son aplicables en diversos sectores y roles profesionales.

Ante este panorama, la necesidad de abordar la temática de las *soft skills* en la etapa universitaria es evidente. No es solo una cuestión de mejorar la empleabilidad de los egresados/as, sino de garantizar una formación integral que les permita enfrentar los retos del mundo contemporáneo. Es importante entender que la educación superior no debe ser vista únicamente como un proceso académico aislado de la realidad social y laboral. Las universidades tienen la misión de preparar a los/as estudiantes para un mundo que es, en muchos aspectos, muy diferente al entorno académico. Por ello, tal como han resaltado diversos artículos de los periódicos *El Mundo* y *ABC Economía*, la conexión entre la universidad y el mundo laboral no solo es deseable, sino necesaria.

Mientras que las habilidades técnicas pueden quedar obsoletas con la evolución de la tecnología, las *soft skills*, como la capacidad para trabajar en equipo, la empatía, la adaptabilidad o el liderazgo, tienen una vigencia y aplicabilidad más duradera. Se ha observado que los profesionales que destacan en estas áreas suelen tener una mayor facilidad para adaptarse a diferentes roles y sectores, lo que amplía considerablemente sus oportunidades laborales. De hecho, diversos estudios, como los llevados a cabo anualmente por la empresa LinkedIn, han demostrado la creciente importancia de las *soft skills* en la empleabilidad de los recién graduados/as. Según informes de organizaciones líderes en recursos humanos, como McKinsey, las empresas actualmente valoran mucho más la capacidad de un individuo para resolver problemas, su habilidad para comunicarse efectivamente y su adaptabilidad al cambio que sus conocimientos técnicos (McKinsey & Company, 2021).

En España, si bien se ha reconocido la importancia de las competencias transversales, aún existen desafíos en su implementación efectiva en el currículo universitario. Uno de los

principales retos es la falta de un consenso claro sobre qué competencias deben ser priorizadas y cómo deben ser enseñadas y evaluadas. Además, la enseñanza de estas habilidades suele requerir un enfoque pedagógico diferente, más centrado en la práctica, el debate y la reflexión que en la mera transmisión de conocimientos.

Otro desafío es la resistencia al cambio. A pesar de la creciente evidencia sobre la importancia de las *soft skills*, muchos docentes y responsables académicos todavía priorizan los conocimientos técnicos, relegando las habilidades interpersonales a un segundo plano. Esta resistencia puede deberse a la falta de formación específica en esta área o a la percepción de que la enseñanza de estas habilidades está fuera del alcance o la misión de la universidad.

Frente a este panorama, repensar y reconfigurar el papel de las universidades en la formación de los/as futuros profesionales podría ser una señal de evolución educativa. Esto implica no solo revisar y actualizar los currículos, sino también redefinir las metodologías de enseñanza y evaluación, promover la formación continua de los/as docentes y fomentar una cultura educativa más abierta e innovadora.

Por todo lo expuesto anteriormente, la consecución del desarrollo de las *soft skills* en la educación superior representa una necesidad real y urgente en un mundo en constante cambio.

Este trabajo no pretende tener todas las respuestas actualmente, ni realizar la implantación de la propuesta didáctica diseñada, pero busca contribuir al debate y ofrecer una visión basada en la evidencia sobre cómo abordar este desafío. En este sentido, espero que este trabajo sirva como punto de partida para futuras investigaciones y para el diseño de políticas educativas más acordes con las necesidades del presente mercado laboral.

1.2. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es desarrollar y proponer el diseño de una intervención didáctica innovadora que facilite la adquisición y el fortalecimiento de competencias transversales (*soft skills*) en estudiantes universitarios/as, con el propósito último de mejorar su empleabilidad y su capacidad de adaptación ante los desafíos del mercado profesional actual y futuro.

Este objetivo se centra en la creación de una propuesta pedagógica que no sólo busque la adquisición de conocimientos técnicos o específicos, sino que ponga énfasis en las habilidades interpersonales y competencias que son esenciales para el desempeño profesional y personal en el mundo contemporáneo a través de simulaciones de situaciones reales, entre otras estrategias.

1.3. Objetivos específicos

El primer objetivo específico del presente trabajo es el analizar el estado actual de la educación superior en relación con el desarrollo de competencias transversales asociadas a las demandas del mercado profesional. Comprendiendo con ello, por tanto, el estudio exhaustivo de la literatura relacionada con la evolución de la educación superior en cuanto a la enseñanza de competencias.

Por otro lado, el siguiente objetivo específico es identificar las competencias transversales más relevantes y las mejores prácticas para el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Así, se examinarán diversos informes de organismos nacionales e internacionales, como los publicados periódicamente por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, y por el Observatorio Ocupacional de la Universidad Miguel Hernández, entre otros, para identificar las *soft skills* más valoradas.

En coherencia con los objetivos anteriores, se concluye el tercer objetivo específico: diseñar intervenciones didácticas adaptadas al contexto académico actual, con un enfoque práctico y orientado al impulso de la diferenciación profesional. Para ello, se considerará en las intervenciones propuestas un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, promoviendo su autonomía, reflexión y acción. A su vez, se propondrán metodologías activas y participativas que fomenten la interacción, la colaboración y la aplicación práctica de las competencias., al mismo tiempo que se diseñarán mecanismos de evaluación y retroalimentación que permitan a los/as estudiantes reconocer sus fortalezas y áreas de mejora en relación con las competencias trabajadas.

2. Marco teórico

2.1. El desarrollo de competencias en educación superior

2.1.1. Antecedentes de la educación superior por competencias

La educación superior ha sufrido numerosas transformaciones a lo largo de los años, y la adopción de un enfoque basado en competencias ha sido una de las más significativas. Para contextualizar la relevancia de este enfoque es crucial revisar su desarrollo histórico y teórico.

Desde sus inicios, la universidad se concibió como un espacio de generación y transmisión de conocimientos. En la Edad Media, las universidades europeas se centraban en el estudio de las artes liberales, teología, medicina y derecho. Este modelo, aunque efectivo en su momento, con el tiempo se volvió insuficiente para responder a las demandas de una sociedad y un mercado laboral en constante evolución (Rüegg, 1992).

El siglo XX trajo consigo revoluciones industriales, tecnológicas y socioeconómicas que demandaron nuevos perfiles profesionales (Trow, 1974). Las universidades, como entes fundamentales en la formación de profesionales, tuvieron que adaptarse (Barnett, 1994). Emergió entonces una discusión sobre la pertinencia y aplicabilidad de los contenidos impartidos en las aulas universitarias.

Fue en la década de 1960 cuando, principalmente en Estados Unidos, se inició una reflexión profunda sobre la necesidad de un enfoque educativo que estuviera más alineado con las habilidades y competencias requeridas en el mundo profesional (Boyatzis, 1982). Esta tendencia cobró fuerza y se fue extendiendo a otras regiones del mundo.

El Proceso de Bolonia, iniciado en 1999, representó un punto de inflexión en Europa. Este proceso no solo abogaba por la homogeneización de criterios y estándares académicos, sino que propugnaba un cambio en la concepción de la educación, pasando de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. En este nuevo enfoque, la formación debía ser competencial, es decir, centrada en lo que los/as estudiantes deberían ser capaces de hacer al finalizar sus estudios.

Teóricamente, este enfoque se fundamenta en diversas corrientes pedagógicas, como el constructivismo (Carretero, 1997), que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en

el que los/as estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Esta perspectiva se traduce en la necesidad de diseñar escenarios de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias específicas y transversales, permitiendo a los/as estudiantes enfrentar desafíos reales y contextualizados.

La transición hacia un enfoque basado en competencias también se vio influenciada por factores socioeconómicos y tecnológicos. La era de la información y el avance vertiginoso de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) han revolucionado la manera en que se accede al conocimiento (Castells, 1999). Ante el fácil acceso a la información, las universidades tuvieron que replantear su papel. Ya no bastaba con ser simples transmisoras de contenido; era necesario fomentar habilidades de análisis, síntesis y aplicación del conocimiento (Binkley et al., 2012).

No obstante, la implementación de un enfoque basado en competencias no estuvo exenta de desafíos (Oliver y Jorre de St Jorre, 2018). Las instituciones educativas enfrentaron resistencias tanto internas como externas. Por un lado, muchos/as docentes, acostumbrados/as a un modelo educativo tradicional, tuvieron que reconfigurar sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Por otro lado, hubo críticas que apuntaban a que este enfoque podía llevar a una formación demasiado instrumental y desvinculada de la formación humanística (Barnett, 2004), esencial en cualquier educación universitaria.

En este contexto, algunas voces defendían la necesidad de mantener un equilibrio entre competencias específicas y transversales (Bowden et al., 2000), de modo que los/as estudiantes no solo estuvieran preparados para el mundo laboral (Giroux, 2003), sino también para ser ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la sociedad (Nussbaum, 2010).

A nivel metodológico, este cambio conllevó la adopción de estrategias didácticas más activas y centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Barrows, 1986), el aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1989) y la evaluación formativa (Black y Wiliam, 1998), entre otras metodologías y modelos pedagógicos. Se promovió el uso de rúbricas (Andrade, 2000), portfolios (Paulson et al., 1991) y otras herramientas evaluativas que pudieran dar cuenta del nivel de desarrollo de competencias de los/as estudiantes.

En resumen, el giro hacia una educación superior basada en competencias se produjo en respuesta a cambios profundos en el entorno socioeconómico, tecnológico y educativo. Si bien este enfoque ha representado un avance en la preparación de los/as estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, también ha planteado desafíos pedagógicos y metodológicos que las universidades continúan enfrentando en su afán de brindar una formación de calidad y pertinente.

Esta evolución hacia una educación basada en competencias fue respaldada y, en ocasiones, impulsada por políticas educativas a nivel nacional e internacional. Las convergencias educativas, como el Proceso de Bolonia en Europa, que nace a finales del siglo XX, buscan homogeneizar y mejorar la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Dicho proceso puso de manifiesto la necesidad de una formación basada en competencias para asegurar la movilidad estudiantil y la adaptabilidad laboral en el marco del EEES.

Estos marcos internacionales, al igual que otros similares en diferentes regiones, enfatizan la formación integral del estudiante, lo que significa no solo dominar el contenido técnico o disciplinario, sino también desarrollar habilidades que les permitan aprender a lo largo de la vida, adaptarse a diferentes contextos y trabajar en entornos multiculturales y multidisciplinarios.

Las universidades, por su parte, también han percibido la presión por parte de los organismos de acreditación y las agencias de calidad (Eaton, 2011). Estos organismos han subrayado la importancia de demostrar, de manera tangible, que los egresados/as poseen las competencias prometidas en los planes de estudio (Coates, 2010). Esta demanda ha requerido de las instituciones una profunda reflexión sobre sus métodos de enseñanza, evaluación y, sobre todo, sobre la pertinencia y coherencia de su oferta educativa (Harvey y Green, 1993).

Es esencial reconocer que la adopción de un enfoque basado en competencias en la educación superior no ha sido simplemente una moda pedagógica, sino una respuesta adaptativa a un entorno globalizado, dinámico y complejo. Sin embargo, a pesar de los avances y adaptaciones, aún persisten desafíos. La tensión entre formar para el mercado laboral versus formar ciudadanos críticos y éticos, la resistencia al cambio por parte de algunos sectores académicos, y la búsqueda constante de metodologías y herramientas evaluativas

que reflejen fielmente el desarrollo competencial de los/as estudiantes, son solo algunas de las cuestiones que las instituciones de educación superior deben continuar abordando en su camino hacia una formación verdaderamente basada en competencias.

La adaptación al enfoque de competencias en la educación superior, por tanto, no es una tarea sencilla ni exenta de desafíos. Además, es importante considerar que no todas las competencias son directamente transferibles al ámbito laboral, y viceversa. La universidad tiene el reto dual de preparar a los/as estudiantes para el mundo del trabajo, mientras al mismo tiempo, les brinda una educación amplia y crítica, que contribuya al desarrollo personal y social.

2.1.2. Actualidad y tendencias de la educación superior basada en competencias

La educación superior ha transitado por un camino evolutivo que refleja las transformaciones socioeconómicas, tecnológicas y culturales del mundo contemporáneo. Con el auge de la globalización y la economía basada en el conocimiento, la urgencia de preparar a los/as estudiantes para un mundo laboral dinámico y complejo ha determinado el giro hacia una educación centrada en competencias.

El siglo XXI ha presentado cambios demográficos, tecnológicos y laborales sin precedentes. La sociedad del conocimiento exige individuos capaces de aprender de forma autónoma, resolver problemas complejos y adaptarse a entornos cambiantes. En este marco, la educación superior se ha visto en la necesidad de repensar sus enfoques y estrategias para ofrecer respuestas adecuadas a estas demandas.

En respuesta a las demandas mencionadas, según como señala Perrenoud (2004), se ha consolidado el modelo de aprendizaje por competencias. Este modelo no solo busca que los/as estudiantes adquieran conocimientos, sino también que sean capaces de aplicarlos, integrarlos y transferirlos a diferentes contextos, ya sean académicos, profesionales o personales. A diferencia de los modelos educativos tradicionales, que priorizan la acumulación de información, el enfoque basado en competencias pone el énfasis en la acción y la aplicación práctica.

Otra tendencia actual es la inclusión y diversidad en la educación superior (Perna y Thomas, 2008). Las instituciones están reconociendo cada vez más la importancia de crear

ambientes inclusivos y respetuosos con la diversidad cultural, étnica, de género y capacidades (Gurin et al., 2002). Este enfoque no solo promueve la equidad, sino que también enriquece el aprendizaje al ofrecer una variedad de perspectivas y experiencias.

Asimismo, la internacionalización se ha convertido en una prioridad para muchas universidades (De Wit y Hunter, 2015). Ya no se trata solo de atraer estudiantes internacionales, sino de ofrecer programas de estudio que preparen a los/as estudiantes para un mundo globalizado, fomentando la movilidad estudiantil, el aprendizaje intercultural y las asociaciones internacionales (Brandenburg y De Wit, 2011).

Además de preparar a los/as estudiantes para el mundo laboral, las universidades actuales tienen el reto de formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la sociedad. Se busca promover el pensamiento crítico, la ética profesional y la responsabilidad social. En síntesis, la actualidad de la educación superior refleja una profunda transformación en la forma de concebir el aprendizaje y el rol de las instituciones educativas.

Así, la irrupción de la tecnología en la educación superior ha sido un factor clave en la transformación hacia un modelo basado en competencias (Binkley et al., 2012). Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) han cambiado la forma en que se accede, se produce y se distribuye el conocimiento.

Las plataformas de aprendizaje en línea, como Moodle, Blackboard y Coursera, han proporcionado a las instituciones herramientas para ofrecer cursos y programas a distancia, favoreciendo la flexibilidad y la personalización del aprendizaje. Estos entornos permiten a los/as estudiantes aprender a su propio ritmo y según sus propias necesidades, lo que favorece la autogestión y la responsabilidad, competencias esenciales en el siglo XXI.

De igual manera, los Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOCs) han democratizado el acceso al conocimiento de calidad. Instituciones prestigiosas ofrecen cursos gratuitos en diversas disciplinas, permitiendo a personas de todo el mundo adquirir competencias específicas. Esta tendencia ha subrayado la importancia de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Más allá de las habilidades técnicas, las plataformas digitales están siendo utilizadas para el desarrollo de competencias transversales, como el trabajo en equipo, la comunicación

efectiva o la resolución de conflictos (McLoughlin y Lee, 2007). Herramientas como los foros, wikis o blogs promueven la colaboración, el debate y la construcción colectiva del conocimiento.

En este contexto tecnológico, las instituciones de educación superior tienen el desafío de integrar estas herramientas de manera efectiva, garantizando una formación de calidad que prepare a los/as estudiantes para un mundo digital y conectado. La tecnología se convierte en un aliado estratégico para la adquisición y desarrollo de competencias, redefiniendo el rol del docente y del estudiante en el proceso de aprendizaje. La formación universitaria actual requiere de una visión innovadora y abierta al cambio, donde la tecnología y la pedagogía van de la mano para responder a las demandas de una sociedad en constante transformación.

Por otro lado, actualmente, las alianzas entre universidades de diferentes países han llevado al diseño de programas conjuntos y dobles titulaciones, permitiendo a los/as estudiantes adquirir experiencias y competencias en contextos internacionales variados. Un ejemplo de ello es el programa Erasmus+, promovido por la Unión Europea, es un ejemplo emblemático de las oportunidades de movilidad internacional para estudiantes. Esta experiencia no solo enriquece académicamente, sino que fomenta la adaptabilidad, la autonomía y la comprensión intercultural.

Así, las universidades, en su misión de formar profesionales íntegros, se hallan ante el reto de integrar un enfoque por competencias que sea dinámico, reflexivo y en consonancia con las expectativas del siglo XXI. Esta adaptabilidad no sólo garantizará la relevancia de la educación superior, sino que asegurará que los egresados/as estén preparados para contribuir significativamente a un mundo en constante transformación.

2.2. Necesidades actuales del mercado profesional español

2.2.1. Competencias más demandadas por las principales entidades empleadoras

La relación entre la educación superior y el mercado laboral ha sido objeto de debate en las últimas décadas. Las universidades, tradicionalmente consideradas como espacios de formación integral y crítica, ahora también son vistas, en gran medida, como precursores de la empleabilidad de los jóvenes. En este contexto, entender las competencias demandadas

por las principales entidades empleadoras es esencial para cualquier institución de educación superior que aspire a preparar adecuadamente a sus estudiantes para el mundo laboral. Para ello, compartiremos a continuación una revisión de algunos informes de relevancia en la materia y su relación con el tema abordado:

- **Informe del Foro Económico Mundial (FEM):** En sus informes sobre el futuro del trabajo, el FEM ha destacado repetidamente la creciente importancia de las competencias transversales. Por ejemplo, su informe de 2020 resalta habilidades como el pensamiento analítico, la innovación, la resiliencia, la flexibilidad y la tolerancia al estrés como esenciales para la próxima década (FEM, 2020).
- **Estudios de la OCDE:** La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha publicado varios estudios sobre competencias para el siglo XXI, haciendo hincapié en la importancia de la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.
- **Informe de LinkedIn sobre habilidades blandas:** Esta plataforma profesional, en su análisis de millones de ofertas de empleo, identificó la gestión del tiempo, la adaptabilidad, la colaboración, la persuasión y la creatividad entre las habilidades blandas más demandadas.

Derivado de estos informes y estudios, cabe destacar que las organizaciones modernas valoran cada vez más la inteligencia emocional, la capacidad para trabajar en equipos multidisciplinarios y la habilidad de comunicarse de manera efectiva con colegas y clientes de diferentes culturas y contextos. Además, en un mundo saturado de información, la capacidad para discernir información relevante, analizarla y aplicarla en la toma de decisiones se ha convertido en una habilidad indispensable. Y, por otro lado, en un entorno laboral en constante cambio, las empresas buscan individuos que puedan adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, aprender de la experiencia y aplicar sus conocimientos en contextos variados.

El análisis de estas fuentes de referencia demuestra que las universidades deben repensar y adaptar sus currículos para atender las demandas cambiantes del mundo laboral. Si bien es crucial mantener la formación técnica y especializada, las competencias transversales deben integrarse de manera sistemática y profunda en los planes de estudio.

Podría suponer un error pensar que las competencias técnicas y transversales son mutuamente excluyentes. En realidad, muchas empresas líderes, como Adecco, Everis o BBVA, buscan una combinación de ambas en sus futuros empleados/as. Por ejemplo, un ingeniero no solo debe tener un profundo conocimiento técnico, sino también la capacidad de trabajar en equipo, comunicar sus ideas de manera efectiva y adaptarse a las rápidas innovaciones tecnológicas. Por ejemplo, las STEM (las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y habilidades blandas: Las STEM son altamente valoradas en el mercado laboral actual. Sin embargo, los profesionales en estas áreas también deben cultivar habilidades de comunicación, gestión de proyectos y trabajo en equipo para maximizar su potencial en el ámbito laboral.

A este respecto, se puede extraer el resultado de algunas buenas prácticas, como las llevadas a cabo por universidades líderes en España -tales como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Sevilla, entre otras- que han organizado foros y encuentros con representantes de la industria para entender mejor sus expectativas y adaptar sus programas académicos. En estos espacios, la demanda recurrente es la de profesionales con una formación integral.

Por otro lado, asociaciones profesionales, como la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y la Cámara de Comercio de España, han publicado informes y guías destacando las competencias más valoradas en el mercado laboral actual. Estas entidades enfatizan la necesidad de una formación continua, adaptabilidad y una visión global en los futuros profesionales.

Por tanto, la tarea de las universidades actuales no carece de relevancia, pero el compromiso con la formación de calidad y la preparación integral de los/as estudiantes debe ser el norte que guíe las acciones futuras de las instituciones de educación superior.

2.2.2. Informes de referencia en materias de empleabilidad de estudiantes en etapa universitaria

La empleabilidad de los universitarios/as es un tema crítico que preocupa tanto a las instituciones educativas como a los propios estudiantes. En los últimos años, diversos organismos e instituciones han elaborado informes y estudios con el fin de analizar la situación de los egresados/as/as universitarios/as en el mercado laboral, su capacidad de adaptación a

las demandas del mismo y las competencias que más se requieren. A continuación, se analizarán algunos de estos informes de referencia.

- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD):

Esta fundación publica anualmente el Ranking CYD, dentro del Informe CYD anual, que evalúa a las universidades españolas en diferentes dimensiones, incluyendo la empleabilidad de sus egresados/as., buscando así la conexión entre la universidad y el mercado profesional.

En sus últimos informes, se destaca el incremento en la demanda de competencias transversales por parte de los empleadores y se resalta la importancia de la internacionalización y la movilidad estudiantil como factores que incrementan la empleabilidad. Asimismo, destaca la supremacía de la importancia de las competencias profesionales por encima de las competencias técnicas específicas.

- Observatorio Ocupacional de la Universidad Miguel Hernández (UMH):

Este organismo analiza la inserción laboral desde una perspectiva más localizada, centrada en los egresados/as de la UMH, permitiendo un análisis detallado por áreas de conocimiento y grados, pero sus resultados pueden extrapolarse para entender tendencias más amplias.

Entre otras iniciativas, sugiere que las universidades deban reforzar sus programas de orientación profesional y de mentoría para guiar y acompañar a los/as estudiantes en su transición al mundo profesional.

- Informe Universidad-Empresa de la Fundación Everis:

Este informe analiza la percepción que tienen las empresas sobre los recién graduados/as universitarios/as para valorar cómo pueden aportar al ecosistema profesional.

Entre sus conclusiones, se resalta la existencia de una brecha entre la formación académica y las necesidades empresariales, especialmente en términos de habilidades prácticas y adaptabilidad al cambio.

- Informe de la OCDE: "Panorama de la Educación":

Este informe anual proporciona una visión macro, general, de las tendencias educativas en los países miembros, analizando tendencias educativas a nivel internacional, lo cual es crucial para entender el contexto global en el que se insertan los universitarios/as españoles.

- European University Association (EUA):

La EUA es una asociación que apoya a cerca de mil instituciones de educación superior en 48 países, a través de la creación de un foro para promover su cooperación. De manera periódica, publica diversos informes sobre temas relacionados con la educación superior en Europa.

En sus análisis, subraya la importancia de una mayor colaboración entre universidades y empleadores para garantizar que la formación impartida sea relevante y actualizada. También resalta la relevancia de la formación práctica y las experiencias de movilidad internacional.

En definitiva, la empleabilidad de los egresados/as universitarios/as supone un tema complejo que depende de múltiples factores. Los informes citados coinciden en resaltar la importancia de las competencias transversales y la necesidad de adaptar la formación universitaria a las demandas cambiantes del mercado laboral. También se hace evidente la importancia de la colaboración entre universidades, empleadores y otras instituciones para garantizar una transición efectiva desde la educación hasta el mundo laboral.

2.2.3. Factores relevantes en el mercado laboral para recién egresados

La transición de la universidad al mercado laboral es un proceso significativo y, a menudo, desafiante para muchos recién egresados/as. En el entorno laboral actual, determinados por la cuarta revolución industrial, la globalización y una constante transformación tecnológica, es esencial entender cuáles son los factores críticos que determinan la empleabilidad de los recién egresados/as. En un análisis preliminar de las fuentes de referencia mencionadas anteriormente en este trabajo -tales como los informes previamente detallados, así como los publicados en el WEF, la OCDE y LinkedIn), se pueden identificar algunos factores clave, tales como: comunicación efectiva, trabajo en equipo,

resolución de problemas, pensamiento crítico, adaptabilidad, creación de redes de contactos, actitud y motivación.

En definitiva, los/as recién egresados/as enfrentan un mercado laboral diverso y en constante cambio. Sin embargo, al equilibrar habilidades técnicas con competencias transversales, cultivar una actitud adaptativa y proactiva, y capitalizar experiencias prácticas y educativas, pueden aumentar significativamente sus oportunidades de empleo y éxito profesional. Es fundamental que las instituciones de educación superior reconozcan y preparen a sus estudiantes en función de estos factores.

El hecho de que competencias como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la adaptabilidad sean altamente valoradas por los empleadores es un claro indicativo de que el perfil del profesional del siglo XXI ha cambiado. Ya no se trata únicamente de ser un experto en una disciplina, sino de ser capaz de colaborar, innovar y aprender de manera continua.

En última instancia, la preparación para el mundo laboral no termina con la obtención de un título universitario. Es un viaje continuo de crecimiento, adaptación y aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida profesional. Y en este viaje, tanto las universidades como los propios profesionales tienen un papel protagonista. Es una responsabilidad compartida asegurar que la educación superior sea relevante, actual y verdaderamente preparatoria para los desafíos del mercado laboral contemporáneo.

2.2.4. Posicionamiento de los egresados en el mercado profesional

El posicionamiento de los recién egresados/as en el mercado laboral es un indicador clave para evaluar la eficacia y pertinencia de la educación superior en cualquier región (Díaz, 2019). En muchos países europeos, las ratios de empleabilidad de los universitarios/as muestran que, si bien una titulación superior suele garantizar mayores oportunidades laborales en comparación con niveles educativos inferiores, la velocidad y calidad de la inserción laboral varía según la disciplina y especialidad estudiada.

Históricamente, las disciplinas relacionadas con las ciencias de la salud, ingenierías y tecnologías de la información suelen tener altos ratios de empleabilidad debido a la demanda constante en estos sectores. Sin embargo, el mundo laboral actual también valora las habilidades adquiridas en ciencias sociales y humanidades, dada la necesidad de comprender

y navegar por la complejidad de los entornos socioeconómicos y culturales en constante cambio.

Para diferenciarse en el mercado, las habilidades técnicas, como el dominio de herramientas específicas o lenguajes de programación, siempre serán relevantes. Sin embargo, lo que diferenciará a un/a egresado/a en el mercado laboral son las *soft skills*, incluyendo:

- **Comunicación Efectiva** (Carnegie, 1936): La capacidad de expresar ideas de manera clara y comprensible es esencial en cualquier ámbito profesional.
- **Trabajo en Equipo** (Lencioni, 2002): Saber colaborar con personas de diferentes disciplinas y antecedentes es vital en un mundo interconectado.
- **Pensamiento Crítico** (De Bono, 1985): La capacidad de analizar situaciones, identificar problemas y proponer soluciones innovadoras es altamente valorada.
- **Adaptabilidad** (Johnson, 1998): En un mundo en constante cambio, la disposición para aprender y adaptarse a nuevas situaciones es crucial.
- **Liderazgo y Proactividad** (Covey, 1989): No se trata solo de dirigir, sino de tomar la iniciativa, inspirar a otros y aportar al logro de objetivos comunes.
- **Inteligencia Emocional** (Goleman, 1995): La habilidad de comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, favoreciendo entornos saludables y productivos.

Los recién egresados/as que logran combinar habilidades técnicas con un sólido conjunto de *soft skills* se posicionan de manera favorable en el mercado, siendo más atractivos para los empleadores y teniendo una mayor capacidad para navegar y prosperar en sus respectivas carreras.

En el escenario laboral actual, "a quién conoces" a veces puede ser tan crucial como "qué sabes". Establecer una red sólida durante los años universitarios/as, ya sea a través de asociaciones estudiantiles, conferencias, seminarios o pasantías, puede abrir puertas inesperadas en el mundo profesional. Muchos/as empleadores/as también valoran las recomendaciones y las referencias, y tener una red robusta puede facilitar la transición de la universidad al trabajo.

En conclusión, el posicionamiento de los egresados/as en el mercado profesional no solo depende de la excelencia académica o de las competencias técnicas adquiridas durante

sus estudios universitarios/as. Es un complejo entramado de habilidades interpersonales, adaptabilidad, redes y aprendizaje continuo. Las universidades, por su parte, deben ser conscientes de estas demandas cambiantes y preparar a sus estudiantes no solo en su campo de estudio, sino también en cómo navegar y prosperar en el dinámico mundo laboral actual.

2.3. El desarrollo de competencias profesionales y *soft skills* en educación superior

2.3.1. El rol de los departamentos de Carreras Profesionales y de los Centros de Orientación y Empleo de las universidades

En la encrucijada de la academia y el mercado laboral se encuentran entidades cruciales en las universidades: los departamentos de Carreras Profesionales y los Centros de Orientación y Empleo. Su propósito central es servir como puente entre la formación universitaria y la inserción laboral, facilitando la transición de los/as estudiantes desde el entorno académico al profesional. De manera breve, tomando como referencia la actividad del departamento de Carreras Profesionales de la Universidad Camilo José Cela (<https://www.ucjc.edu/la-universidad/alumnos/carreras-profesionales/>) las funciones de estos departamentos podrían señalarse en las siguientes:

- **Orientación Profesional:** Ofreciendo asesoramiento personalizado para ayudar a los/as estudiantes a definir sus objetivos profesionales, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y trazar un camino claro hacia sus aspiraciones profesionales.
- **Formación Complementaria:** Organizando talleres, seminarios y cursos sobre habilidades blandas esenciales para el mundo laboral.
- **Redes y Eventos de Networking:** Proporcionando oportunidades para que los/as estudiantes se conecten con profesionales del sector, facilitando el acceso a posibles empleadores y expandiendo su red de contactos.
- **Búsqueda de Empleo y Prácticas:** Ayudando a los/as estudiantes a identificar oportunidades de empleo y prácticas, proporcionándoles acceso a bases de datos exclusivas, revisando sus CVs, y ofreciendo simulacros de entrevistas.
- **Conexión con el Mercado Laboral:** Manteniendo relaciones estrechas con empresas, organizaciones y profesionales del sector para estar al tanto de las demandas y tendencias actuales del mercado.

A pesar de su papel crucial, estos departamentos enfrentan desafíos significativos (NeoCK, 2022). La rapidez con la que cambian las necesidades del mercado laboral, la diversidad de aspiraciones de los/as estudiantes y la necesidad de mantenerse actualizados con las tendencias y herramientas modernas, son solo algunas de las cuestiones a abordar.

Sin embargo, también hay oportunidades. La revolución digital ha permitido a estos departamentos expandir su alcance a través de plataformas en línea, webinars y herramientas digitales de orientación, tales como: portales de empleo universitarios/as, aplicaciones móviles de orientación profesional, y plataformas de e-learning especializadas en habilidades transversales. Además, la creciente interconexión global ofrece posibilidades para establecer redes internacionales, expandiendo las oportunidades para los/as estudiantes más allá de las fronteras nacionales.

Dada la velocidad de cambio en el mundo laboral, estos departamentos también tienen el reto de mantenerse actualizados. Aquí, la retroalimentación constante con exalumnos y empleadores se convierte en una fuente invaluable de información. Estudios, como el llevado a cabo por Viladrich et al. (2017), cómo las universidades que mejor integran esta retroalimentación en sus programas tienen tasas más altas de empleabilidad.

Por todo ello, la relevancia de los departamentos de Carreras Profesionales y los Centros de Orientación y Empleo va más allá del mero acto de ayudar a los/as estudiantes a conseguir un trabajo. Estos departamentos se posicionan como esenciales catalizadores que facilitan la transición de la vida académica a la vida profesional, ofreciendo herramientas, recursos, y orientación que los/as estudiantes, por sí solos, podrían tardar años en adquirir.

En conclusión, los departamentos de Carreras Profesionales y los Centros de Orientación y Empleo no solo son puentes entre la universidad y el primer empleo, sino verdaderos aliados en el desarrollo integral de los/as estudiantes. Su papel es vital para asegurar que los/as egresados/as no solo encuentren empleo, sino que estén verdaderamente preparados para afrontar los retos profesionales del siglo XXI y aportar valor en sus ámbitos de conocimiento.

2.3.2. La microcredencialización de competencias y su relevancia en el mercado profesional

La microcredencialización se refiere al proceso de obtención de micro certificados o microcredenciales que reconocen la adquisición de habilidades específicas o conocimientos en áreas concretas (European Union, 2020), generalmente más reducidas que las competencias reconocidas en títulos universitarios/as tradicionales. En el contexto actual, donde la adaptabilidad y la formación continua son vitales, este concepto ha ganado relevancia tanto en la educación superior como en el mercado profesional.

Con la evolución tecnológica y el surgimiento de plataformas de educación en línea como Coursera, Udemy, edX y otras, el aprendizaje se ha desvinculado en cierta medida de las instituciones tradicionales. Estos espacios ofrecen cursos específicos que, al ser completados, otorgan microcredenciales que validan habilidades o conocimientos específicos. Estos cursos se enfocan en áreas desde habilidades técnicas hasta competencias transversales. La microcredencialización de estas últimas ha emergido como una herramienta para certificar y validar oficialmente la adquisición de estas.

La Comisión Europea ha reconocido la necesidad de validar y reconocer las competencias transversales debido a su importancia en la movilidad laboral y la empleabilidad en el espacio europeo. Algunas de sus acciones clave son:

- **Marco Europeo de Cualificaciones (EQF):** Es una herramienta que pretende relacionar los sistemas de cualificaciones de los países, actuando como un punto de referencia para comparar los niveles de cualificación de los diferentes sistemas educativos y de formación.
- **Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal:** Esta recomendación insta a los Estados miembros a desarrollar mecanismos para reconocer habilidades adquiridas fuera de la educación formal, incluyendo las competencias transversales.
- **Iniciativas de microcredenciales:** La Comisión ha explorado la posibilidad de desarrollar un enfoque común europeo para las microcredenciales, con énfasis en la validación de competencias transversales, cuyas pruebas piloto ha puesto en marcha

a finales del curso académico 2022-2023, tal como expusieron en el Infoday Europass 2023, hablando del Año Europeo de las Competencias 2023.

Es interesante destacar las herramientas desarrolladas a través de plataformas como Europass, en la que se ofrecen servicios gratuitos para ayudar a los/as ciudadanos/as a comunicar y documentar sus habilidades de manera efectiva. Esto lo hace no solamente a través del CV Europass -CV reconocido en toda Europa-, en el que destacar las competencias transversales adquiridas, sino también a través de su Pasaporte de Competencias, permitiendo, así, a sus usuarios/as recopilar evidencias de sus habilidades técnicas y transversales, para presentarlas de manera efectiva y respaldada a entidades empleadoras o instituciones educativas.

Por otro lado, tal como se comentaba previamente, es esencial señalar la labor realizada por la Comisión Europea al declarar el Año Europeo de las Competencias 2023. Este año marca un hito fundamental en la promoción y reconocimiento de la importancia de las competencias y habilidades en el siglo XXI. En el contexto de la docencia universitaria de habilidades blandas, la declaración de este año como especial refrenda varias dimensiones esenciales, entre las que cabe destacar el reconocimiento de la importancia de las competencias transversales, la estimulación a las universidades para la revisión curricular, el fomento de la colaboración y el intercambio, así como la integración de metodologías innovadoras.

Por tanto, la declaración del 2023 como el Año Europeo de las Competencias refleja un viraje de gran envergadura en las prioridades educativas a nivel continental. Su especial énfasis en las habilidades blandas resalta una realidad ineludible: estamos en una era donde la información está al alcance de la mano, pero la habilidad para manejarla, interpretarla y aplicarla con eficacia y ética es lo que realmente diferencia a un profesional.

2.3.3. Buenas prácticas internacionales y nacionales en materia de desarrollo de competencias transversales

La formación en competencias transversales se ha convertido en una piedra angular de la educación superior en todo el mundo. Estas habilidades, que van más allá de los conocimientos técnicos y específicos de cada área, se centran en habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la ética, entre otras. A

nivel global, varias universidades y sistemas educativos han implementado prácticas innovadoras para integrar estas competencias en sus programas. A continuación, presentamos algunas de las mejores prácticas tanto a nivel internacional como nacional:

- **Iniciativas Nacionales en España:**

Diversas universidades españolas han incorporado en sus planes de estudio asignaturas destinadas exclusivamente al desarrollo de competencias transversales. Además, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha lanzado iniciativas para promover la formación en competencias clave como la comunicación en lengua materna, el aprendizaje autónomo y la digitalización.

- **Plataformas Digitales en el Reino Unido:**

La Universidad de Oxford, entre otras instituciones británicas, ha implementado plataformas digitales que ofrecen cursos en competencias transversales, permitiendo a los/as estudiantes aprender a su propio ritmo y según sus necesidades.

- **Colaboraciones Universidad-Empresa en Alemania:**

En Alemania, el modelo dual de formación combina la formación académica con la experiencia laboral, garantizando que los/as estudiantes adquieran competencias transversales al interactuar directamente con el entorno laboral.

- **Integración Curricular en Universidades Escandinavas:**

Las universidades de países como Suecia, Noruega y Dinamarca han liderado esfuerzos para incorporar competencias transversales en sus currículos. Por ejemplo, la Universidad de Copenhague ha desarrollado programas donde las habilidades blandas se enseñan en conjunto con las técnicas, promoviendo así un aprendizaje interdisciplinario y holístico.

- **Programas de Mentoría en Australia:**

Varias universidades australianas han establecido programas de mentoría entre estudiantes y profesionales del sector. Estos programas permiten a los/as estudiantes desarrollar habilidades de comunicación, gestión de proyectos y liderazgo bajo la tutela de profesionales experimentados.

- **Aprendizaje Basado en Proyectos en Estados Unidos:**

Instituciones como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) han implementado un aprendizaje basado en proyectos, donde los/as estudiantes abordan desafíos del mundo real, fomentando así habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas.

En definitiva, el desarrollo de competencias transversales en la educación superior es un tema de creciente relevancia en el panorama global. Las buenas prácticas mencionadas demuestran que hay múltiples enfoques y metodologías para abordar este desafío. Lo esencial es que las universidades reconozcan la importancia de estas habilidades y se comprometan a proporcionar a los/as estudiantes las herramientas y oportunidades necesarias para desarrollarlas. De este modo, se asegura una formación más completa, preparando a los egresados/as para enfrentar los desafíos de un mundo laboral en constante evolución.

3. Diseño de la propuesta

3.1. Contextualización del diseño de la propuesta

Tal como hemos comprobado anteriormente, el actual panorama educativo y laboral subraya la relevancia de las *soft skills* o habilidades blandas, en contraste con las *hard skills* o habilidades técnicas. Según los puntos discutidos en el marco teórico, la integración de competencias transversales en la educación superior no es una tendencia pasajera, sino una necesidad latente y persistente.

Los informes de referencia en empleabilidad mencionados con anterioridad a lo largo de este trabajo destacan que los/as recién egresados/as, a pesar de poseer sólidos conocimientos técnicos, suelen carecer de habilidades blandas que son esenciales para su éxito profesional. Los departamentos de Carreras Profesionales y Centros de Orientación y Empleo de las universidades indican la necesidad de implementar programas específicos para desarrollar estas habilidades. Adicionalmente, la microcredencialización y el Año Europeo de las Competencias 2023 refuerzan la urgencia de este enfoque, dando lugar a la posibilidad de validar y reconocer estas competencias de manera oficial.

Basado en las fuentes mencionadas anteriormente, las habilidades a trabajar serán divididas en los siguientes grupos competenciales: gestión emocional y responsabilidad, comunicación y asertividad, planificación y capacidad de adaptación al cambio, liderazgo y trabajo en equipo, y pensamiento crítico y toma de decisiones.

Este diseño de propuesta de intervención educativa para estudiantes en etapa universitaria se basa en la implementación de un aprendizaje basado en retos y proyectos, a través del cual los/as estudiantes enfrentarán situaciones del mundo real que requieran la aplicación de diferentes grupos competenciales. La evaluación se compondrá de la ponderación de diversos factores: la autoevaluación, coevaluación y observación directa por parte de los/as docentes. Además, se propondrá hacer uso de las microcredenciales, certificando la adquisición de dichas competencias.

La propuesta preliminar se implementaría a lo largo de un semestre académico por curso, componiéndose éste de 10 sesiones para cada curso. Para ello, se tendrá en cuenta, a modo de marco de temporalización, el calendario académico para el curso 2023-2024 en la Universidad Camilo José Cela. Por tanto, el trabajo descrito por semanas se planteará en función del primer semestre de dicho curso, con una dedicación semanal de tres horas, a lo largo de las semanas sombreadas a continuación:

Tabla 1. Temporalización para la implantación de la propuesta 2023/2024.

Septiembre							Octubre						
Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.	Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.
				1	2	3							1
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29
							30	31					

Noviembre							Diciembre						
Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.	Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.
		1	2	3	4	5					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31

Fuente: Elaboración propia.

Para valorar la evolución de la efectividad, se requeriría de una constante retroalimentación y adaptación basada en las necesidades y avances observados en los/as estudiantes.

Al finalizar el contenido temporalizado, se planteará, durante el mes de enero, la realización de una tutoría grupal con los/as estudiantes, en la que realizar una evaluación global de su evolución a lo largo del semestre -componiéndose ésta de autoevaluación y evaluación objetiva a través de un cuestionario sobre conceptos teóricos por parte de los/as docentes-, además de la obtención de retroalimentación sobre la presente propuesta.

La evaluación global se compondrá de los resultados de la autoevaluación de cada estudiante (15%), de la adquisición de la base teórico-conceptual de cada grupo competencial (20%) y de la participación y actitud en clase (65%).

Para la evaluación de este último aspecto al finalizar el semestre, se plantea la siguiente rúbrica:

Tabla 2. Rúbrica de evaluación general.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Comprensión y autoconciencia	El/la estudiante no muestra conciencia ni entendimiento de la importancia de las competencias trabajadas.	El/la estudiante muestra una comprensión básica, pero no puede relacionarlas con situaciones prácticas.	El/la estudiante demuestra una comprensión de las competencias y autoconciencia de su nivel.	El/la estudiante exhibe una comprensión de las competencias y reflexiona sobre su desarrollo y aplicación.
Aplicación práctica	El/la estudiante no puede aplicar las competencias en situaciones prácticas o simuladas.	El/la estudiante aplica las competencias de manera básica e inconsistente.	El/la estudiante aplica las competencias de manera efectiva en diversas situaciones.	El/la estudiante demuestra maestría aplicando las competencias, adaptándolas a situaciones complejas.
Colaboración e interacción	El/la estudiante evita la colaboración y no demuestra habilidades de interacción efectiva.	El/la estudiante colabora cuando se le solicita, pero puede mostrar dificultades en la interacción con otros/as.	El/la estudiante colabora activamente, demostrando habilidades de interacción adecuadas y constructivas.	El/la estudiante lidera y fomenta la colaboración, destacando en la interacción y potenciando el trabajo en equipo.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Reflexión y autoevaluación	El/la estudiante no reflexiona ni evalúa su desarrollo en las competencias.	El/la estudiante reflexiona esporádicamente, pero no utiliza la autoevaluación para mejorar.	El/la estudiante reflexiona regularmente y utiliza la autoevaluación para identificar áreas de mejora.	El/la estudiante integra la reflexión y la autoevaluación de manera continua en su aprendizaje, buscando oportunidades proactivas para mejorar.
Adaptabilidad y crecimiento	El/la estudiante resiste el cambio y no muestra interés en mejorar o adaptarse.	El/la estudiante acepta el cambio, pero necesita apoyo constante para adaptarse.	El/la estudiante se adapta al cambio con cierta facilidad y muestra un crecimiento constante en las competencias.	El/la estudiante busca activamente oportunidades para adaptarse y crecer, siendo modelo a seguir.

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, el diseño de esta propuesta de intervención persigue llenar el vacío existente en la formación actual de estudiantes universitarios/as, enfocándose en el desarrollo integral del estudiante, donde no solo se adquieran conocimientos técnicos sino también habilidades blandas esenciales para su desarrollo profesional y personal. Las universidades, al adoptar propuestas como esta, estarán garantizando una educación holística y pertinente a las demandas del siglo XXI.

3.2. Estructura de la propuesta basada en cuatro cursos académicos

La estructura propuesta se ha diseñado con el objetivo de proporcionar a los/as estudiantes una progresiva inmersión en el desarrollo de *soft skills* o habilidades blandas a lo largo de sus cuatro años de formación universitaria. Cada año se centrará en diferentes competencias, permitiendo a los/as estudiantes consolidar y ampliar sus habilidades a medida que avanzan en su educación superior.

A continuación, se procede a detallar la estructura diseñada a lo largo de dichos cursos:

- **Primer Curso: Fundamentos de las *soft skills***

El objetivo en el primer año girará en torno a la divulgación y la introducción de los/as estudiantes en la importancia de las habilidades blandas y proporcionar una base sólida sobre la que construir en los siguientes años, con enfoque en los siguientes contenidos, a lo largo de cada una de las sesiones:

Tabla 3. Distribución de contenidos en primero de grado.

Sesión	Objetivo	Actividades
Introducción	Familiarizar a los/as estudiantes con los 5 grupos competenciales y destacar la relevancia de estas competencias en el entorno académico y profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y contextualización. Base teórica y definición de cada grupo competencial. • Discusión en grupos pequeños: ¿Por qué son relevantes estas competencias? • Puesta en común y síntesis.
Gestión emocional (I)	Introducir a los/as estudiantes en la identificación y expresión de sus propias emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica “el termómetro emocional”. • Dinámica “diario emocional”. • Discusión y análisis de las emociones identificadas. • Introducción a técnicas básicas de regulación emocional.

Sesión	Objetivo	Actividades
Gestión emocional (II) y responsabilidad	Fomentar la autorregulación emocional y la responsabilidad personal y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> Taller sobre técnicas de respiración y mindfulness. Dinámica “los 6 pasos a la libertad” de programación neurolingüística (Grinder y Bandler, 2016).
Comunicación y asertividad (I)	Introducir a los/as estudiantes en los principios de la comunicación efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica “el teléfono escacharrado”. Presentación teórica sobre comunicación efectiva. <i>Role-playing</i> sobre prácticas de escucha activa y técnicas de calibración.
Comunicación y asertividad (II)	Fomentar la asertividad como herramienta de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> Introducción teórica a la asertividad y ejemplos prácticos. <i>Role-playing</i> sobre prácticas de comunicación asertiva en diferentes contextos. Reflexión y puesta en común.
Planificación y adaptación al cambio	Desarrollar habilidades de planificación, gestión del tiempo y gestión del cambio.	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica “mi plan de acción”. <i>Role-playing</i> sobre prácticas de adaptación al cambio en diferentes contextos profesionales.
Liderazgo y trabajo en equipo (I)	Introducir a los/as estudiantes en las características de los/as líderes más efectivos/as.	<ul style="list-style-type: none"> Discusión: ¿en qué se diferencia un/a buen/a líder? Introducción teórica a los estilos de liderazgo y ejemplos aplicados a experiencias prácticas.
Liderazgo y trabajo en equipo (II)	Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica “construcción de la torre”. Dinámica del “aro”. Reflexión sobre roles y dinámicas en equipos. Recapitulación sobre prácticas aprendidas.

Sesión	Objetivo	Actividades
Pensamiento crítico	Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión crítica.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión: ¿qué entendemos por pensamiento crítico? Introducción al análisis de información y a la construcción de conclusiones. Ejercicios prácticos de análisis y discusión sobre diferentes escenarios.
Toma de decisiones	Entender el proceso de toma de decisiones y sus implicaciones.	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la toma de decisiones, a los análisis previos y a sus etapas. <i>Role-playing</i> sobre toma de decisiones en diferentes escenarios profesionales, aplicando las bases aprendidas en las sesiones de responsabilidad, liderazgo y pensamiento crítico. Reflexión guiada y conclusiones del ciclo de formaciones.

Fuente: Elaboración propia.

- Segundo Curso: Desarrollo y Aplicación**

Los esfuerzos durante el segundo curso irán alineados con el hecho de profundizar en las habilidades aprendidas durante el primer año y añadir competencias adicionales, a través de los contenidos que se detallan a continuación para cada una de las sesiones:

Tabla 4. Distribución de contenidos en segundo de grado.

Sesión	Objetivo	Actividades
Revisión de Competencias y Autoevaluación	Facilitar el reconocimiento y la reflexión sobre su nivel en cada grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Test de autoevaluación, facilitado más adelante. Reflexión grupal sobre fortalezas y áreas de mejora, así como sobre estrategias para conseguir mejorar. Introducción a los objetivos del curso.

Sesión	Objetivo	Actividades
Profundización en la Gestión Emocional	Entender las emociones complejas y su gestión.	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre emociones mixtas y complejas, adaptativas y no adaptativas. • Técnicas avanzadas de regulación emocional y cambios de estado. • <i>Role-playing</i> sobre situaciones emocionalmente desafiantes.
Responsabilidad en contextos reales	Alinear las responsabilidades personales con las responsabilidades colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de estudio sobre dilemas éticos. • Debate y discusión grupal, enfocados a la observación de varias perspectivas. • Creación de un código personal de ética y responsabilidad.
Comunicación efectiva en escenarios complejos	Desarrollar habilidades de comunicación en contextos desafiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de comunicación bajo presión. • Dinámica sobre manejo de conflictos y desacuerdos. • <i>Role-playing</i> sobre negociación.
Asertividad y feedback constructivo	Fomentar la capacidad de dar y recibir críticas de manera asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la técnica de feedback "sándwich". • Ejercicios prácticos de feedback. • Reflexión sobre la importancia del feedback en el crecimiento personal y profesional.
Estrategias de planificación en ambientes cambiantes	Desarrollar habilidades de planificación y reevaluación en contextos volátiles.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a técnicas de planificación ágil. • Dinámica sobre replanificación en tiempo real. • Reflexión sobre la importancia de la flexibilidad en la planificación.

Propuesta de intervención basada en las *soft skills* para mejorar la empleabilidad entre el estudiantado universitario.

Sesión	Objetivo	Actividades
Liderazgo transformacional y situacional	Explorar diferentes estilos de liderazgo y su aplicación según el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre liderazgo situacional y transformacional. • <i>Role-playing</i>: adaptando el estilo de liderazgo a diferentes escenarios. • Feedback grupal sobre estilos de liderazgo.
Trabajo en equipo: construyendo sinergias	Profundizar en las dinámicas grupales y en cómo potenciar la colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de la orquesta sin líder. • Discusión sobre roles y contribuciones al equipo. • Taller sobre gestión de conflictos grupales.
Pensamiento crítico aplicado a problemas reales	Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión crítica en escenarios prácticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos de estudio actuales. • Debate estructurado. • Reflexión sobre la aplicabilidad del pensamiento crítico en la vida diaria.
Toma de decisiones estratégicas	Entender la toma de decisiones desde una perspectiva estratégica y de largo plazo.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre decisiones estratégicas vs. tácticas. • Juego de simulación: "El camino del estratega". • Recapitulación y conclusiones del curso.

Fuente: Elaboración propia.

- **Tercer Curso: Especialización y Profundización**

El objetivo que perseguir en el tercer año de sus estudios será fomentar la especialización en ciertas áreas según la carrera y los intereses individuales de los/as estudiantes, a través de los siguientes contenidos para cada una de las sesiones:

Tabla 5. Distribución de contenidos en tercero de grado.

Sesión	Objetivo	Actividades
Inteligencia emocional avanzada	Profundizar en la autoconciencia y gestión avanzada de las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Test avanzado de inteligencia emocional. • Técnicas de mindfulness y meditación enfocadas en la emoción. • <i>Role-playing</i> sobre situaciones emocionales de alta complejidad.
Responsabilidad ética y profesional	Reflexionar sobre dilemas éticos avanzados en el ámbito profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de estudio de dilemas éticos contemporáneos. • Taller sobre ética profesional. • Debate estructurado sobre responsabilidad social corporativa.
Comunicación estratégica	Desarrollar habilidades de comunicación para influir y persuadir.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas avanzadas de retórica y <i>storytelling</i>. • Dinámica: "Pitch bajo presión". • Feedback y análisis de comunicaciones reales.
Asertividad en situaciones de alta tensión	Manejar conflictos y tensiones con asertividad avanzada.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de escucha activa y comunicación no violenta. • <i>Role-playing</i> sobre mediación de conflictos. • Reflexión y análisis de situaciones de alta tensión.
Planificación estratégica y a futuro	Anticipar cambios y planificar de manera estratégica.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la detección de tendencias globales. • Taller de planificación estratégica. • Dinámica: "Imaginando el futuro".

Sesión	Objetivo	Actividades
Liderazgo transformador	Desarrollar habilidades de liderazgo para inspirar y movilizar.	<ul style="list-style-type: none"> Estudio de líderes carismáticos y transformadores de la historia. Ejercicios de oratoria y presencia. <i>Role-playing</i>: liderando en crisis.
Dinámicas avanzadas de trabajo en equipo	Gestionar equipos multidisciplinares y multiculturales.	<ul style="list-style-type: none"> Casos de estudio sobre equipos de alto rendimiento. Dinámica: "El equipo global". Reflexión sobre la diversidad e inclusión en el trabajo en equipo.
Pensamiento crítico en la actualidad	Desarrollar habilidades críticas ante la sobrecarga de información.	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de fuentes. Debate sobre noticias actuales. Reflexión sobre la importancia del pensamiento crítico en la era digital.
Toma de decisiones en contextos de incertidumbre	Desarrollar habilidades de decisión ante escenarios volátiles.	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la toma de decisiones bajo incertidumbre. Juego de simulación: "Navegando en la tormenta". Análisis y reflexión sobre decisiones en casos reales.
Integración y proyección a la vida profesional	Integrar competencias y visualizar su aplicación en la vida profesional futura.	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio personal de competencias. Dinámica: "Mi proyección a 5 años". Feedback grupal y conclusiones del curso.

Fuente: Elaboración propia.

- **Cuarto Curso: Integración y Preparación para el Mundo Laboral**

Finalmente, durante el último año de sus estudios, los esfuerzos se alinearán en consolidar todas las habilidades aprendidas y preparar a los/as estudiantes para su inserción en el mundo laboral, a través de los contenidos indicados a continuación, para cada una de las sesiones:

Tabla 6. Distribución de contenidos en cuarto de grado.

Sesión	Objetivo	Actividades
Autoconciencia y proyección al mundo laboral	Reconocer la importancia de la gestión emocional en la vida laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la vida universitaria y emociones. • Taller de regulación emocional en el trabajo. • <i>Role-playing</i> sobre manejo de emociones en entrevistas.
Responsabilidad laboral y ética profesional	Comprender la ética y la responsabilidad profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos reales sobre dilemas éticos laborales. • Taller de elaboración de un código ético personal y aplicaciones concretas del mismo. • Discusión grupal sobre responsabilidades en distintos sectores profesionales.
Comunicación efectiva en el mundo laboral	Reforzar habilidades de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de escucha activa y feedback constructivo. • Taller de elaboración y presentación de <i>elevator pitch</i>. • <i>Role-playing</i> de situaciones comunicativas laborales.
Asertividad en negociaciones y acuerdos laborales	Aplicar técnicas asertivas en escenarios de negociación.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a técnicas de negociación asertiva. • Dinámica de simulación de negociaciones laborales. • Reflexión sobre la importancia de la asertividad.
Planificación laboral y adaptación a cambios	Desarrollar la adaptabilidad en entornos cambiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de planificación de carrera y metas laborales. • Análisis de casos de empresas. • Dinámica de <i>Role-playing</i> sobre adaptabilidad laboral.

Sesión	Objetivo	Actividades
Liderazgo en la sociedad digital	Reconocer las características del liderazgo actual.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de líderes influyentes en la era digital. • Taller de habilidades de liderazgo en entornos virtuales y remotos. • Dinámica: "El líder del futuro". • Dinámica: "Características del liderazgo óptimo".
Dinámicas laborales y trabajo en equipo interdisciplinario	Fortalecer habilidades de colaboración en equipos diversificados.	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de estudio sobre equipos interdisciplinarios exitosos. • Dinámica sobre un proyecto multidisciplinario. • Reflexión sobre la diversidad en el entorno laboral.
Pensamiento crítico y solución de problemas laborales	Aplicar el pensamiento crítico en la resolución de problemas profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller sobre herramientas modernas para el análisis y solución de problemas. • Dinámica: "Solucionando el caso". • Reflexión sobre el rol del pensamiento crítico en la innovación laboral.
Toma de decisiones en el entorno profesional actual	Reforzar la habilidad de decidir en situaciones laborales complejas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos laborales reales que requieran decisiones. • Simulación de toma de decisiones en escenarios laborales. • Recapitulación y análisis de decisiones tomadas.
Preparación para la incorporación al mundo laboral	Integrar competencias y prepararse para el inicio de la vida laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un currículum vitae y carta de presentación. • Taller de entrevistas laborales. • Feedback grupal y conclusiones del curso, enfocándose en la transición a la vida laboral.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Diseño del proceso de enseñanza-evaluación según grupos competenciales

A lo largo de los cursos académicos anteriores, hemos esbozado el marco teórico detrás de las *soft skills* y delineado una estructura educativa para integrarlas en el currículo universitario. Sin embargo, es fundamental organizar estas habilidades en grupos competenciales específicos, para que su enseñanza sea más sistemática y efectiva. Esta organización no solo facilita la comprensión y adquisición de estas competencias por parte de los/as estudiantes, sino que también permite a los educadores diseñar intervenciones pedagógicas más enfocadas y coherentes.

A continuación, desglosaremos las *soft skills* en grupos competenciales claramente definidos, considerando tanto la literatura académica como la demanda actual del mercado laboral. Esta contextualización teórica sobre cada grupo, que se incluirá al inicio del trabajo en cada uno, será la base para diseñar actividades, evaluaciones y estrategias pedagógicas específicas que garanticen el desarrollo integral de las competencias en los/as estudiantes universitarios/as. Además, abordaremos cómo cada grupo competencial se relaciona con los distintos cursos y contextos académicos, para asegurar una enseñanza progresiva y consolidada de las *soft skills* a lo largo de la formación universitaria.

En el apartado 3.3.1, "Definición de los grupos competenciales de referencia", sentaremos las bases teóricas y definitorias de las competencias transversales. Estableceremos qué competencias serán tratadas en detalle en los apartados subsecuentes y por qué son relevantes en el contexto académico y laboral actual.

A continuación, en 3.3.2, "Gestión emocional y responsabilidad", abordaremos cómo la correcta gestión de las emociones y la asunción de responsabilidades propias y compartidas son esenciales para la adaptabilidad del individuo en cualquier contexto. Del mismo modo, en 3.3.3, "Comunicación y asertividad", se tratará la relevancia de la comunicación efectiva y cómo la asertividad juega un papel crucial en relaciones interpersonales saludables y productivas.

El siguiente punto, 3.3.4, "Planificación y capacidad de adaptación al cambio", nos sumergirá en la importancia de tener habilidades organizativas y, al mismo tiempo, ser flexibles ante los constantes cambios que caracterizan al mundo actual. Mientras que en 3.3.5, "Liderazgo y trabajo en equipo", se explorará la dualidad de ser líderes efectivos y miembros

proactivos de equipos de trabajo, comprendiendo la interdependencia y complementariedad de ambas habilidades.

Finalmente, en 3.3.6, "Pensamiento crítico y toma de decisiones", destacaremos la necesidad de formar personas capaces de analizar, evaluar y reflexionar sobre la información con la que se encuentran, para tomar decisiones informadas y fundamentadas.

A lo largo de estos apartados, no solo se definirán y contextualizarán las competencias, sino que se ofrecerán más estrategias didácticas, ejemplos prácticos y evaluativos que permitan a cualquier docente universitario entender y aplicar estos conceptos en su aula, garantizando un desarrollo holístico y pertinente de sus estudiantes. Es una travesía hacia la formación de profesionales íntegros/as, adaptativos/as y proactivos/as, capaces de enfrentar los retos del siglo XXI con herramientas robustas y flexibles a la vez.

3.3.1. Definición de los grupos competenciales de referencia

Como se mencionaba anteriormente, para poder abordar de forma efectiva la enseñanza y evaluación de las *soft skills*, resulta interesante definir y agrupar estas habilidades en categorías o grupos competenciales. Estos grupos permiten una mejor estructuración y comprensión del vasto panorama de las *soft skills* y se esbozan a continuación, atendiendo a la relevancia de su aplicación en el futuro profesional de los/as estudiantes en etapa universitaria:

1. Grupo Competencial: Gestión emocional y responsabilidad

- **Subcompetencia: Autoconocimiento:** Se refiere a la introspección, el entendimiento profundo de las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades y motivaciones. Facilita la autorregulación y el auto mejoramiento, permitiendo una vida y toma de decisiones más armoniosas, y aumentando la confianza en uno mismo.
- **Subcompetencia: Autogestión:** Capacidad para controlar impulsos, regular el estado emocional, y actuar de manera intencional y adecuada en diversas situaciones. Previene la toma de decisiones precipitadas, ayuda en la gestión del estrés y en la construcción de relaciones interpersonales saludables.
- **Subcompetencia: Empatía:** Se refiere al reconocimiento y entendimiento de las emociones de los demás, así como al deseo de aliviar su sufrimiento o entender su

perspectiva. Esencial en la construcción y mantenimiento de relaciones, y es una herramienta vital en la negociación, liderazgo y trabajo en equipo.

- **Subcompetencia: Habilidades interpersonales:** Engloba habilidades para relacionarse con otros, estableciendo vínculos basados en la confianza y el respeto mutuo. Estas habilidades facilitan el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, y la construcción de redes profesionales y sociales.

2. Grupo Competencial: Comunicación y asertividad

- **Subcompetencia: Escucha activa:** Habilidad de atender completamente al hablante, comprendiendo, procesando y dando feedback. Es esencial para la comprensión efectiva, evitando malentendidos y mostrando empatía y respeto.
- **Subcompetencia: Expresión verbal y no verbal:** Implica la transmisión clara de ideas usando el lenguaje, el tono, la entonación, así como gestos y posturas. Una comunicación efectiva potencia la claridad, evita malentendidos y mejora la interacción social.
- **Subcompetencia: Asertividad:** Capacidad para expresar pensamientos y sentimientos de forma clara, directa y respetuosa. Ayuda a establecer límites, a proteger los derechos y a construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

3. Grupo Competencial: Planificación y capacidad de adaptación al cambio

- **Subcompetencia: Flexibilidad cognitiva:** Se refiere a la habilidad para cambiar el pensamiento o enfoque en respuesta a nuevos estímulos o demandas. Permite adaptarse a situaciones cambiantes, aprendiendo y aplicando nuevos conocimientos y habilidades.
- **Subcompetencia: Resiliencia:** Capacidad para recuperarse y adaptarse a situaciones adversas o estresantes. Fomenta la capacidad para afrontar y superar desafíos, reduciendo el riesgo de agotamiento o burnout.
- **Subcompetencia: Resolución de conflictos:** Habilidad para gestionar y resolver disputas de manera efectiva. Promueve ambientes de trabajo armoniosos, mejora las relaciones interpersonales y potencia la colaboración y el trabajo en equipo.

4. Grupo Competencial: Liderazgo y trabajo en equipo

- **Subcompetencia: Colaboración:** Implica trabajar cooperativamente con otros, apreciando y aprovechando las fortalezas individuales para lograr un objetivo común. Es fundamental para el éxito en entornos profesionales y académicos, fomentando la innovación y la productividad.
- **Subcompetencia: Liderazgo:** Capacidad de inspirar, influir y guiar a otros hacia un objetivo común. Es fundamental para la dirección y motivación de equipos, la gestión de proyectos y la toma de decisiones estratégicas. Un buen liderazgo también ayuda a crear una cultura organizacional positiva y a gestionar el cambio.
- **Subcompetencia: Toma de decisiones en equipo:** Es la habilidad para considerar múltiples perspectivas, contribuir con opiniones propias y llegar a un consenso en un grupo. Es esencial para lograr objetivos colectivos y asegurar que todos los miembros del equipo se sientan valorados y escuchados.

5. Grupo Competencial: Pensamiento crítico y toma de decisiones

- **Subcompetencia: Análisis y evaluación de información:** Implica desglosar información, identificar su relevancia, contrastarla con otras fuentes y evaluar su validez. Es esencial en el mundo actual, inundado de información. Ayuda a discernir la información veraz de la que no lo es y a tomar decisiones informadas.
- **Subcompetencia: Juicio y toma de decisiones:** Capacidad para evaluar diferentes opciones, considerar sus pros y contras, y elegir la más adecuada en función de los objetivos y circunstancias. Es fundamental en todos los aspectos de la vida, desde decisiones cotidianas hasta aquellas que afectan la trayectoria profesional y personal.
- **Subcompetencia: Pensamiento innovador y creativo:** Habilidad para pensar más allá de las soluciones convencionales, explorando nuevas perspectivas y enfoques. En un mundo en constante cambio, la innovación y la creatividad son esenciales para la diferenciación, la solución de problemas y la adaptación a nuevos desafíos.

Al definir estos grupos competenciales, podemos entender de manera más clara cómo las distintas *soft skills* se interrelacionan y cómo pueden ser potenciadas conjuntamente en un entorno educativo.

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación de cada estudiante se compondrá de una evaluación objetiva en base a la rúbrica de progreso general, junto al resultado obtenido de la rúbrica relativa a cada grupo competencial que procederemos a detallar en los siguientes apartados, y junto a los resultados del siguiente cuestionario de autoevaluación para los/as estudiantes:

Tabla 7. Diseño de un formulario de autoevaluación para estudiantes.

Otorgando una puntuación entre 1 (por desarrollar) y 4 (desarrollada completamente), cada estudiante deberá, de manera periódica, evaluar su progreso.

1. Comunicación y Asertividad

- Puntuación: _____
- Reflexión: _____

2. Gestión Emocional y Responsabilidad

- Puntuación: _____
- Reflexión: _____

3. Planificación y Capacidad de Adaptación al Cambio

- Puntuación: _____
- Reflexión: _____

4. Liderazgo y Trabajo en Equipo

- Puntuación: _____
- Reflexión: _____

5. Pensamiento Crítico y Toma de Decisiones

- Puntuación: _____
- Reflexión: _____

Comentarios Generales: (En este espacio, podrán incluir cualquier otro comentario o reflexión que consideren relevante sobre su desarrollo de competencias transversales o sobre cualquier aspecto del curso que les haya ayudado o dificultado en este proceso.)

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Gestión emocional y responsabilidad

El enfoque integral propuesto para el desarrollo de este grupo competencial en el ámbito universitario va más allá de la mera instrucción teórica planteada previamente. A través de una serie de dinámicas prácticas, experiencias vivenciales y un marco de evaluación estructurado, busca no solo impartir conocimientos, sino también asegurar la internalización y aplicación efectiva de estas competencias por parte de los/as estudiantes.

Es esencial comprender que las habilidades de gestión emocional y responsabilidad no sólo impulsan el rendimiento y la eficacia en el entorno laboral, sino que también promueven relaciones interpersonales saludables, adaptabilidad y un sentido profundo de autocomprensión.

La gestión emocional y responsabilidad son dos competencias esenciales que influyen en cómo los individuos enfrentan situaciones, toman decisiones y se relacionan con los demás. Estas competencias, a menudo interrelacionadas, son críticas para el éxito en cualquier carrera profesional y en la vida en general. Aquí se explica cómo se abordarán y desarrollarán en el contexto académico.

Los resultados de aprendizaje que se refieren de manera genérica a este grupo competencial son:

- Comprender la relación entre emociones, comportamiento y toma de decisiones.
- Reconocer y regular las propias emociones.
- Desarrollar una actitud responsable en relación con la gestión emocional.
- Fomentar la autenticidad y la responsabilidad en situaciones interpersonales y académicas.

Para evaluar el progreso en los términos especificados para este grupo competencial, se aplicarán las evaluaciones objetivas atendiendo al marco establecido durante la siguiente rúbrica:

Tabla 8. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Gestión emocional y responsabilidad.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Reconocimiento emocional	El/la estudiante muestra dificultades para identificar y comprender sus emociones y las de los demás.	El/la estudiante reconoce sus emociones y las de los demás, pero puede no entender completamente su origen o impacto.	El/la estudiante identifica y comprende regularmente sus emociones y las de los demás, reconociendo su origen e impacto.	El/la estudiante demuestra una habilidad avanzada para reconocer y analizar sus emociones y las de los demás, anticipando su impacto en diversas situaciones.
Regulación emocional	El/la estudiante reacciona impulsivamente y muestra dificultades para controlar sus emociones en situaciones desafiantes.	El/la estudiante muestra esfuerzos para controlar sus emociones, pero puede requerir apoyo externo ocasionalmente.	El/la estudiante regula sus emociones de manera efectiva en la mayoría de las situaciones, utilizando estrategias adecuadas.	El/la estudiante demuestra una habilidad avanzada en la autorregulación emocional, siendo resiliente y adaptándose a situaciones adversas con equilibrio.
Empatía y relación con otras personas	El/la estudiante muestra dificultades para conectarse con otros/as o comprender sus perspectivas.	El/la estudiante muestra empatía básica, pero puede tener desafíos en situaciones tensas.	El/la estudiante se conecta emocionalmente con otros/as, y muestra comprensión y apoyo.	El/la estudiante destaca en su capacidad empática, siendo capaz de mantener sus relaciones con otras personas.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Asumir la responsabilidad personal	El/la estudiante evita la responsabilidad y rara vez asume la responsabilidad de sus acciones.	El/la estudiante acepta la responsabilidad cuando es evidente o se le señala, pero puede evadir la responsabilidad en situaciones ambiguas.	El/la estudiante asume regularmente la responsabilidad de sus acciones, reconociendo y rectificando errores.	El/la estudiante se responsabiliza de manera proactiva, anticipando posibles consecuencias y tomando decisiones éticas y coherentes.
Asumir la responsabilidad en contextos grupales	El/la estudiante muestra dificultades para asumir roles o la responsabilidad dentro de un equipo o grupo.	El/la estudiante asume roles en un grupo, pero puede depender en exceso del apoyo o dirección de otros.	El/la estudiante toma la iniciativa y contribuye de manera activa y responsable al logro de objetivos grupales.	El/la estudiante lidera esfuerzos grupales, fomentando un ambiente de colaboración y respeto.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se propondrá un formulario de autoevaluación a los/as estudiantes, para medir su evolución en los términos de este grupo competencial. El formulario diseñado para ello puede consultarse en el apartado de Anexos, 8.1.

3.3.3. Comunicación y asertividad

La comunicación y la asertividad se presentan como dos habilidades íntimamente ligadas y de vital importancia para la interacción humana en la sociedad actual. En un mundo cada vez más interconectado, donde la colaboración y el intercambio de ideas es constante,

ser capaz de comunicarse de manera efectiva y con respeto es una destreza imprescindible. Además, se proyecta como una competencia fundamental para la empleabilidad, ya que las organizaciones valoran enormemente a aquellos profesionales capaces de transmitir ideas claramente y defender sus puntos de vista con respeto y empatía.

A través de este módulo, los/as estudiantes tendrán la oportunidad de sumergirse en la esencia de la comunicación y asertividad, desentrañando sus fundamentos teóricos y, más importante aún, poniéndolos en práctica a través de dinámicas activas y herramientas digitales. El compromiso es brindarles un espacio seguro para experimentar, aprender y mejorar, siempre con el respaldo y la guía de expertos en el campo.

El objetivo de aprendizaje principal que corresponde a este grupo competencial tiene que ver con fomentar habilidad de comunicarse de manera efectiva y asertiva, permitiendo a los/as estudiantes expresarse claramente, escuchar activamente y responder de manera respetuosa, considerando las perspectivas y sentimientos de los demás.

Para evaluar el progreso en los términos especificados para este grupo competencial, se aplicarán las evaluaciones objetivas atendiendo al marco establecido durante la siguiente rúbrica:

Tabla 9. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Comunicación y asertividad.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada de manera parcial)	Nivel 4 (desarrollada)
Claridad y coherencia en la comunicación	El/la estudiante presenta mensajes confusos, desordenados o incompletos.	El/la estudiante transmite información de forma básica, pero a veces carece de estructura o claridad en sus mensajes.	El/la estudiante comunica ideas con claridad y estructura, con lenguaje apropiado	El/la estudiante muestra una habilidad para adaptar su comunicación según su audiencia.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada de manera parcial)	Nivel 4 (desarrollada)
Escucha activa	El/la estudiante muestra distraído o desinteresado cuando otros se comunican.	El/la estudiante escucha, pero puede interrumpir o no captar completamente el mensaje del interlocutor.	El/la estudiante demuestra habilidades de escucha activa, mostrando interés y entendiendo la perspectiva del interlocutor.	El/la estudiante escucha de forma activa, profundizando en la conversación y haciendo preguntas pertinentes que reflejan una comprensión profunda.
Asertividad	El/la estudiante evita la expresión de sus opiniones o se muestra agresivo al hacerlo.	El/la estudiante expresa sus opiniones, pero puede ser ocasionalmente pasivo o agresivo.	El/la estudiante comunica lo que piensa y siente de manera asertiva, respetando a los demás y sin ser agresivo.	El/la estudiante muestra una habilidad avanzada de asertividad, gestionando desacuerdos y conflictos de manera efectiva y constructiva.

Propuesta de intervención basada en las *soft skills* para mejorar la empleabilidad entre el estudiantado universitario.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada de manera parcial)	Nivel 4 (desarrollada)
Uso de herramientas y medios de comunicación	El/la estudiante muestra dificultades en el uso de herramientas o medios de comunicación actuales.	El/la estudiante utiliza herramientas básicas de comunicación, pero puede tener desafíos en su adaptación a nuevas herramientas o plataformas.	El/la estudiante se adapta y utiliza eficazmente diversas herramientas y medios de comunicación para transmitir su mensaje.	El/la estudiante demuestra habilidad avanzada en la selección y uso de la herramienta o medio de comunicación más adecuado para cada situación.
Recepción de retroalimentación	El/la estudiante se muestra defensivo o evita recibir retroalimentación	El/la estudiante acepta el <i>feedback</i> pero puede no actuar sobre él o no comprender completamente su relevancia.	El/la estudiante recibe <i>feedback</i> de manera abierta, reflexiona sobre ella y la utiliza para mejorar.	El/la estudiante busca activamente <i>feedback</i> , lo analiza críticamente y la integra en su proceso de mejora continua.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se propondrá un formulario de autoevaluación a los/as estudiantes, para medir su evolución en los términos de este grupo competencial. El formulario diseñado para ello puede consultarse en el apartado de Anexos, 8.2.

3.3.4. Planificación y capacidad de adaptación al cambio

En un mundo en constante evolución, la planificación y adaptabilidad se han convertido en competencias clave para enfrentar incertidumbres y cambios repentinos. Para tener éxito en el ámbito profesional, los/as estudiantes deben ser capaces de trazar planes y estrategias, pero también de ser flexibles y adaptarse cuando la situación lo requiera. Esta sección se centra en inculcar estas habilidades esenciales en los alumnos, a través de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Por ejemplo, se presentará a los/as estudiantes una empresa ficticia en crisis debido a cambios en el mercado. Deberán desarrollar un nuevo plan estratégico considerando los cambios y posibles futuros escenarios.

Asimismo, se aplicarán técnicas de aprendizaje cooperativo, fomentando que los/as estudiantes trabajen en equipos, enfrentando cambios impuestos por el docente o por los mismos compañeros, lo que les obliga a adaptar sus planes de forma cooperativa. Por ejemplo, a través de la propuesta de creación de un proyecto donde cada miembro del equipo tiene un rol y una responsabilidad. A mitad de camino, se intercambian roles, lo que desafía su capacidad de adaptación, tal como mencionábamos anteriormente.

De igual manera, se llevarán a cabo talleres prácticos en los que, a través de la simulación, los/as estudiantes enfrentarán situaciones que requieran una adaptación rápida. Un ejemplo de ello es un juego de simulación de negocios donde los/as estudiantes tienen que adaptarse a cambios en el mercado, como nuevas leyes o fluctuaciones económicas.

Para evaluar el progreso en los términos especificados para este grupo competencial, se aplicarán las evaluaciones objetivas atendiendo al marco establecido durante la siguiente rúbrica:

Tabla 10. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Planificación y capacidad de adaptación al cambio.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Establecimiento de objetivos y prioridades	El/la estudiante tiene dificultades para establecer objetivos claros y priorizar tareas.	El/la estudiante define objetivos básicos, pero puede tener desafíos al priorizar o ajustar tareas según las circunstancias.	El/la estudiante establece objetivos claros, los descompone en tareas y prioriza de manera efectiva.	El/la estudiante define objetivos estratégicos, anticipa desafíos y ajusta prioridades de manera proactiva ante cambios.
Uso efectivo del tiempo	El/la estudiante muestra dificultades en la gestión del tiempo y cumple raramente con plazos establecidos.	El/la estudiante cumple con las fechas límite la mayoría de las veces, pero puede no usar su tiempo de manera óptima.	El/la estudiante planifica y utiliza su tiempo eficazmente, garantizando un equilibrio entre tareas y descansos.	El/la estudiante domina técnicas avanzadas de gestión del tiempo, anticipa desafíos y ajusta su planificación de forma autónoma.
Adaptabilidad al cambio	El/la estudiante resiste o evita cambios, mostrando dificultades para adaptarse a nuevas situaciones.	El/la estudiante acepta el cambio, pero puede necesitar tiempo o apoyo adicional para adaptarse.	El/la estudiante se adapta al cambio con una actitud positiva, buscando aprender y crecer a partir de nuevas experiencias.	El/la estudiante ve el cambio como una oportunidad, adaptándose y aportando ideas innovadoras en contextos cambiantes.

Propuesta de intervención basada en las *soft skills* para mejorar la empleabilidad entre el estudiantado universitario.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Resolución proactiva de problemas	El/la estudiante evita enfrentar problemas o espera instrucciones específicas para resolverlos.	El/la estudiante identifica problemas y busca soluciones, pero puede depender en gran medida de la orientación externa.	El/la estudiante identifica proactivamente problemas y desafíos, buscando soluciones creativas y efectivas.	El/la estudiante anticipa problemas potenciales, propone soluciones innovadoras y se adapta continuamente para lograr resultados óptimos.
Aprendizaje continuo y desarrollo profesional	El/la estudiante muestra resistencia o desinterés hacia el aprendizaje y desarrollo personal.	El/la estudiante reconoce la importancia del aprendizaje continuo, pero puede no tener un plan o enfoque estructurado para su desarrollo.	El/la estudiante busca activamente oportunidades de aprendizaje y desarrollo, estableciendo metas personales y profesionales.	El/la estudiante demuestra un compromiso constante con su desarrollo, aprovechando los cambios y desafíos como oportunidades para aprender y crecer.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se propondrá un formulario de autoevaluación a los/as estudiantes, para medir su evolución en los términos de este grupo competencial. El formulario diseñado para ello puede consultarse en el apartado de Anexos, 8.3.

3.3.5. Liderazgo y trabajo en equipo

Este módulo se centra en ofrecer una experiencia educativa holística, combinando teoría y práctica para inculcar las habilidades de liderazgo y colaboración en los/as estudiantes. A través de un enfoque combinado de discusiones en aula, dinámicas prácticas, feedback continuo y evaluaciones, se asegura que los/as estudiantes no solo comprendan los conceptos, sino que también los apliquen en situaciones reales y simuladas. La microcredencialización ofrece un reconocimiento tangible de estas competencias, asegurando a los futuros empleadores que el estudiante posee las habilidades necesarias para ser un líder efectivo y un valioso miembro del equipo.

El objetivo de aprendizaje que se persigue principalmente con la impartición de este grupo competencial es el de proporcionar a los/as estudiantes una comprensión profunda de las habilidades esenciales de liderazgo y trabajo en equipo, y facilitar oportunidades prácticas para aplicar y desarrollar estas habilidades en situaciones reales y simuladas.

Para llevar a cabo el abordaje de este grupo competencial con todo el grupo de alumnado, se propondrán dinámicas experienciales, tales como la tormenta de ideas, la cuerda, el líder rotativo, debates dirigidos, juegos de rol, etc.

Para evaluar el progreso en los términos especificados para este grupo competencial, se aplicarán las evaluaciones objetivas atendiendo al marco establecido durante la siguiente rúbrica:

Tabla 11. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Liderazgo y trabajo en equipo.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Habilidades de liderazgo	El/la estudiante muestra resistencia o inseguridad ante la responsabilidad.	El/la estudiante asume roles de manera ocasional, pero con dificultades en la dirección.	El/la estudiante muestra confianza, guiando al equipo con seguridad.	El/la estudiante motiva al equipo, gestiona conflictos y conduce hacia la consecución exitosa de metas.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Colaboración y contribución al equipo	El/la estudiante muestra dificultades para trabajar en equipo, evitando la colaboración o no contribuyendo equitativamente	El/la estudiante participa en actividades de equipo, pero puede depender en gran medida de la orientación o aportaciones de otros miembros.	El/la estudiante colabora activamente, aporta ideas valiosas y se asegura de que el trabajo sea equitativo entre los miembros.	El/la estudiante impulsa la colaboración, asegurando que todos los miembros se sientan valorados y contribuyan de manera significativa al equipo.
Gestión de conflictos	El/la estudiante evita o contribuye a conflictos dentro del equipo, mostrando dificultades en la comunicación y la empatía.	El/la estudiante reconoce los conflictos, pero puede necesitar ayuda o mediación para resolverlos.	El/la estudiante aborda proactivamente los conflictos, buscando soluciones constructivas y promoviendo un ambiente de respeto.	El/la estudiante actúa como mediador en situaciones de conflicto, asegurando que se escuchen todas las perspectivas y conduciendo a una resolución efectiva.
Comunicación en el equipo	El/la estudiante muestra dificultades en la comunicación, evitando	El/la estudiante se comunica con el equipo, pero puede no ser claro o asertivo en su comunicación	El/la estudiante comunica ideas y preocupaciones de manera efectiva, clara y asertiva,	El/la estudiante domina habilidades avanzadas de comunicación, facilitando la

	compartir ideas o información.		promoviendo un diálogo abierto en el equipo.	discusión y garantizando que todos los miembros del equipo sean escuchados.
Compromiso y responsabilidad	El/la estudiante muestra un compromiso mínimo con las tareas del equipo y puede no cumplir con su responsabilidad asignada.	El/la estudiante cumple con sus tareas la mayoría de las veces, pero puede necesitar recordatorios.	El/la estudiante demuestra un compromiso sólido con el equipo, cumpliendo con sus responsabilidades y apoyando a otros miembros.	El/la estudiante va más allá de sus responsabilidades, tomando iniciativas y asegurándose de que el equipo alcance sus objetivos colectivos.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se propondrá un formulario de autoevaluación a los/as estudiantes, para medir su evolución en los términos de este grupo competencial. El formulario diseñado para ello puede consultarse en el apartado de Anexos, 8.4.

3.3.6. Pensamiento crítico y toma de decisiones

El desarrollo de habilidades en el pensamiento crítico y la toma de decisiones es imperativo en el ámbito universitario, no solo por su aplicabilidad en diversos campos académicos, sino también por su valor intrínseco en la formación de profesionales y ciudadanos conscientes y responsables. Estas competencias representan la capacidad de discernir, analizar y actuar con coherencia y responsabilidad en un mundo que está en constante cambio y lleno de complejidades.

Es esencial que el pensamiento crítico y la toma de decisiones no se limiten solo a un contexto o materia. Por ello, se fomentará la colaboración con docentes de otras disciplinas para incorporar ejemplos y desafíos que requieran análisis desde múltiples perspectivas.

A través de sesiones teóricas, se introducirá a los/as estudiantes en las bases del pensamiento crítico, permitiéndoles diferenciar entre información objetiva y subjetiva, identificando falacias lógicas, así como los procesos cognitivos detrás de la toma de decisiones.

Por otro lado, se abogará por el aprendizaje a través de la experiencia y del análisis de situaciones reales, en las que necesiten tomar decisiones de manera ágil tras analizar gran cantidad de factores.

Además, los/as estudiantes se enfrentarán a temas controvertidos, lo que les permitirá practicar el análisis crítico y la defensa de sus puntos de vista en sesiones prácticas de debate.

Para complementar la formación, se invitará a expertos en toma de decisiones y pensamiento crítico a impartir talleres y charlas. Estos expertos pueden venir de campos tan variados como la ciencia, el periodismo, la política o el mundo empresarial.

Adicionalmente, aprovechando los avances tecnológicos actuales, se realizarán simulaciones interactivas de toma de decisiones, gracias al uso de juegos de roles en los que poner a los/as estudiantes en situaciones donde deberán tomar decisiones bajo presión o con cantidades limitadas de información.

Todo ello, se llevará a cabo a través de diversas dinámicas, siempre enfocadas en el aprendizaje a través de la experiencia, entre las que destacaremos las siguientes: análisis de noticias, el camino de las decisiones y las falacias en el aula.

Para evaluar el progreso en los términos especificados para este grupo competencial, se aplicarán las evaluaciones objetivas atendiendo al marco establecido durante la siguiente rúbrica:

Tabla 12. Rúbrica de evaluación para el grupo competencial: Pensamiento crítico y toma de decisiones.

Ítem	Nivel 1 (por desarrollar)	Nivel 2 (en desarrollo)	Nivel 3 (desarrollada parcialmente)	Nivel 4 (desarrollada)
Análisis de información	El/la estudiante acepta la información tal como se presenta sin cuestionar su validez o relevancia.	El/la estudiante identifica puntos clave en la información, pero puede pasar por alto sutilezas o matices.	El/la estudiante analiza y contrasta la información de manera efectiva, identificando posibles sesgos o inconsistencias.	El/la estudiante demuestra una capacidad excepcional para desglosar y evaluar la información, considerando múltiples perspectivas y posibles interpretaciones.
Evaluación crítica	El/la estudiante muestra dificultades para evaluar la calidad y la relevancia de la información.	El/la estudiante puede identificar fuentes creíbles, pero tiene dificultades para juzgar la validez de argumentos o conclusiones.	El/la estudiante evalúa de manera efectiva la calidad de la información y argumentos presentados, reconociendo falacias o debilidades lógicas.	El/la estudiante demuestra habilidades avanzadas en la evaluación crítica, detectando sutilezas y estableciendo conexiones entre múltiples fuentes o argumentos.
Generación de soluciones	El/la estudiante propone soluciones simplistas o no fundamentadas	El/la estudiante sugiere soluciones que aborden aspectos del	El/la estudiante propone soluciones bien fundamentadas, considerando las	El/la estudiante propone soluciones innovadoras y altamente efectivas, tomando

	ante problemas complejos.	problema, pero pueden no ser holísticas o completamente efectivas.	implicaciones y consecuencias de estas.	en cuenta múltiples perspectivas y posibles resultados.
Toma de decisiones	El/la estudiante toma decisiones impulsivamente o basándose en información insuficiente.	El/la estudiante utiliza alguna información relevante para tomar decisiones, pero puede no considerar todas las opciones o consecuencias.	El/la estudiante toma decisiones informadas considerando las ventajas y desventajas de cada opción.	El/la estudiante demuestra una capacidad sobresaliente para tomar decisiones bien fundamentadas, evaluando a corto, mediano y largo plazo.
Reflexión y autoevaluación	El/la estudiante muestra resistencia o falta de conciencia para reflexionar sobre su proceso.	El/la estudiante reconoce algunas áreas de mejora, pero puede no tomar medidas para abordarlas.	El/la estudiante reflexiona regularmente, buscando oportunidades.	El/la estudiante realiza autoevaluaciones profundas, utilizando la retroalimentación para perfeccionar.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se propondrá un formulario de autoevaluación a los/as estudiantes, para medir su evolución en los términos de este grupo competencial. El formulario diseñado para ello puede consultarse en el apartado de Anexos, 8.5.

3.4. Evaluación de la propuesta diseñada

Dada la naturaleza dinámica de las competencias profesionales y el entorno laboral en sí, es imperativo que esta propuesta didáctica se revise y ajuste regularmente. A través de la

autoevaluación, se puede recoger feedback, medir el impacto de las sesiones, y recalibrar enfoques para maximizar la relevancia y eficacia del programa. Para evaluar la propuesta en términos generales, se ha diseñado el siguiente formulario:

Tabla 13. Diseño de un formulario de autoevaluación para docentes.

<p>1. Objetivos y Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Se cumplieron los objetivos establecidos en cada sesión?• ¿Fueron los contenidos relevantes y adecuados para los estudiantes? <p>2. Metodologías Didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Fueron las metodologías aplicadas efectivas para facilitar el aprendizaje?• ¿Se requiere incorporar o modificar alguna estrategia didáctica para futuras ediciones? <p>3. Participación Estudiantil:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo fue el nivel de participación y compromiso de los estudiantes durante las sesiones?• ¿Hubo alguna barrera que limitó la participación activa? <p>4. Recursos y Herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Fueron adecuados los recursos y herramientas utilizados?• ¿Existen recursos adicionales que podrían enriquecer la experiencia de aprendizaje? <p>5. Logro de Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Considera que los estudiantes lograron las competencias propuestas?• ¿Qué evidencias respaldan el logro de estas competencias? <p>6. Feedback de los Estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué comentarios o sugerencias ofrecieron los estudiantes sobre la propuesta?• ¿Cómo puede adaptar la propuesta para abordar sus necesidades y preocupaciones? <p>7. Integración de las Competencias:</p>

- ¿Se logró una adecuada integración y cohesión entre los cinco grupos competenciales?
- ¿Cómo puede mejorar la sinergia entre las distintas competencias?

8. Impacto en la Empleabilidad:

- ¿Existen indicadores que demuestren que la propuesta ha mejorado la empleabilidad de los estudiantes?
- ¿Qué acciones se pueden implementar para fortalecer este impacto?

9. Aspectos Logísticos:

- ¿Fueron adecuadas la duración, frecuencia y organización de las sesiones?
- ¿Qué ajustes logísticos podrían beneficiar la implementación futura?

10. Reflexión Personal:

- Desde su perspectiva, ¿cuáles fueron los puntos fuertes y áreas de mejora de la propuesta?
- ¿Qué aprendizajes personales ha obtenido y cómo influirán en su práctica docente futura?

Comentarios adicionales a considerar:

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

En este trabajo de final de máster, hemos emprendido un recorrido meticuloso a través del intrincado y esencial universo de las competencias transversales en la educación superior, conocidas comúnmente como *soft skills*. Estas competencias podrán llegar a representar un pilar fundamental para la inserción laboral exitosa y la adaptabilidad de los futuros profesionales en un mercado de trabajo que se encuentra en constante evolución.

El objetivo general, centrado en diseñar una intervención didáctica innovadora, no ha sido únicamente la creación de un protocolo educativo, sino la generación de una conciencia sobre la vitalidad de estas habilidades.

Con los objetivos específicos, no sólo diagnosticamos las problemáticas existentes, sino que pusimos nuestra atención en la búsqueda de soluciones. Analizamos las *soft skills*

más valoradas en el mercado laboral y las metodologías más efectivas a nivel internacional para su enseñanza. Así, logramos confeccionar propuestas didácticas prácticas que no solo responden a la necesidad de formar individuos más competentes, sino también más conscientes de su entorno y de sí mismos.

En cuanto a la implementación de las propuestas, priorizamos una formación centrada en el estudiante. A través de simulaciones de situaciones reales y estrategias activas, buscamos fomentar su autonomía y capacidad de reflexión. La micro credencialización, por ejemplo, se presentó como una herramienta potente para incentivar y reconocer el desarrollo competencial de los/as estudiantes.

La colaboración con docentes y otros profesionales de la educación y, en particular, de la Universidad Camilo José Cela ha sido fundamental. Su experiencia y perspectiva enriquecieron las propuestas, dotándolas de realismo y pertinencia, gracias a tener en cuenta sus experiencias académicas.

La culminación de este trabajo de final de máster, centrado en la imperativa integración de las competencias transversales en la educación superior, nos lleva a una reflexión profunda sobre la naturaleza cambiante del mundo laboral y las responsabilidades del sistema educativo.

Este trabajo ha revelado que, si bien la educación superior ha avanzado en muchos frentes, la brecha entre la formación académica y las expectativas del mercado laboral sigue siendo una realidad ineludible. Es evidente que las universidades no solo deben impartir conocimientos técnicos, sino también habilidades que fomenten la adaptabilidad, la innovación y la humanidad de los/as estudiantes.

La implementación de intervenciones didácticas que enfatizan las *soft skills* se convierte, por tanto, en una tarea no solo recomendable, sino esencial. Estas competencias, como hemos discutido en profundidad, no son simplemente un complemento a la educación, sino que son un requisito central para que los/as estudiantes prosperen en sus futuras carreras y vidas personales.

Los métodos propuestos en este trabajo, basados en la investigación y el feedback de múltiples partes interesadas, brindan un camino claro para que las instituciones educativas se

adapten a este nuevo paradigma. A través de una combinación de metodologías didácticas innovadoras, herramientas de evaluación y estrategias de retroalimentación, esperamos haber sentado las bases para una transformación educativa que beneficie a todos los/as estudiantes universitarios/as.

Por último, aunque este trabajo proporciona una propuesta detallada y basada en la investigación, es esencial que las universidades y facultades continúen investigando, innovando y adaptándose a medida que el mundo cambia. La formación universitaria no es un proceso estático; debe ser tan dinámica, resiliente y adaptable como esperamos que sean nuestros egresados/as.

Con ello, finalizamos este trabajo de final de máster, esperando que sirva como punto de partida y reflexión para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas. La jornada hacia la excelencia educativa y la empleabilidad óptima es continua, y es nuestro deber, como educadores/as y formadores/as, guiar a nuestros/as estudiantes en este viaje con confianza, preparación y visión de futuro.

5. Limitaciones de la propuesta diseñada

Aunque este trabajo de final de máster ofrece el diseño de una propuesta detallada y bien fundamentada para integrar las *soft skills* en la educación universitaria y mejorar la empleabilidad, es esencial reconocer sus limitaciones.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que las habilidades transversales y las demandas del mercado laboral están en constante evolución. Por lo tanto, la propuesta podría volverse obsoleta si no se revisa y actualiza regularmente.

Asimismo, a diferencia de las habilidades técnicas, las competencias transversales son abstractas y subjetivas, lo que las hace más desafiantes de evaluar. A pesar de los métodos propuestos, siempre habrá un margen de subjetividad en la evaluación. Por otro lado, implementar intervenciones didácticas innovadoras requiere recursos, tiempo y, lo más importante, capacitación adecuada para los docentes. Si las instituciones no invierten adecuadamente en estos aspectos, la efectividad de la propuesta podría verse comprometida.

Además, hay que tener en cuenta que los/as estudiantes universitarios/as provienen de diversos contextos culturales, socioeconómicos y educativos. Las dinámicas propuestas podrían no ser igualmente efectivas para todos, requiriendo adaptaciones y enfoques diferenciados en función de las necesidades educativas de cada estudiante.

Será necesario considerar que incorporar la enseñanza de *soft skills* en los programas actuales podría encontrarse con limitaciones de tiempo y carga curricular. Por ello, determinar cómo equilibrar las habilidades técnicas y transversales será esencial. Si bien es cierto que se han considerado las demandas actuales del mercado laboral, la retroalimentación continua de empleadores y egresados/as será crucial. Sin esta comunicación, la propuesta podría no estar alineada con las necesidades reales del mercado.

En conclusión, aunque la propuesta tiene un fuerte fundamento teórico y práctico, es vital que las instituciones estén conscientes de estas limitaciones al implementarla. Por ello, se requerirá un enfoque flexible y adaptable, con revisiones y actualizaciones periódicas, para asegurar su éxito a largo plazo.

6. Proyección de futuro de la propuesta diseñada

La propuesta desarrollada en este trabajo busca integrar el aprendizaje de *soft skills* en el currículo universitario para mejorar la empleabilidad de los egresados/as, pero resulta interesante plantear cómo se proyecta en el horizonte educativo y laboral a largo plazo.

Para ello, se han identificado los siguientes focos principales hacia los que dirigir las revisiones y mejoras de dicha propuesta, con el objetivo de convertir su implantación en un proyecto factible y sostenible en el tiempo, así como en diversos contextos de educación superior.

- **Evolución de las *soft skills***

A medida que el mercado laboral continúa evolucionando en respuesta a avances tecnológicos, globalización y desafíos socioeconómicos, también lo harán las *soft skills* requeridas.

- **Integración de la tecnología en la enseñanza**

Con el avance de la tecnología educativa, la propuesta podría beneficiarse de herramientas innovadoras para enseñar y evaluar *soft skills*. Realidad virtual, inteligencia artificial y diversas plataformas podrían proporcionar escenarios aún más realistas para ello.

- **Colaboraciones interdisciplinarias**

El futuro de la educación superior se inclina hacia enfoques más interdisciplinarios. La propuesta podría expandirse para incluir colaboraciones entre diferentes facultades y disciplinas, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y fomentando un enfoque más holístico del desarrollo de competencias.

- **Reconocimiento internacional**

Con la creciente importancia de la movilidad estudiantil y el mercado laboral globalizado, es probable que se busquen estándares internacionales para certificar la adquisición de *soft skills*. Como hemos abordado en este trabajo, un ejemplo de ello es la propuesta, ya en marcha, por parte de la Comisión Europea.

- **Retroalimentación continua del mercado laboral**

Establecer canales de comunicación directa con empleadores, industrias y egresados/as permitirá una revisión y adaptación constante de la propuesta, asegurando que los/as estudiantes estén siempre preparados para las demandas cambiantes del mundo profesional.

- **Expansión a otros niveles educativos**

Si bien esta propuesta se centra en la educación universitaria, su éxito podría impulsar su adaptación y aplicación en niveles educativos previos, preparando a los/as estudiantes desde etapas tempranas para los desafíos del futuro.

- **Promoción de una educación educación inclusiva**

Esta propuesta, además de desarrollar habilidades clave para la empleabilidad, sino también potenciar una educación inclusiva y equitativa. En un mundo cada vez más diverso, es esencial que nuestras intervenciones didácticas reflejen y aborden la heterogeneidad de

los estudiantes. La atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales debe ser un componente intrínseco en cualquier programación educativa.

Al adaptar y expandir esta propuesta, se contemplará la incorporación de estrategias pedagógicas diferenciadas, materiales adaptados y tecnologías de apoyo que faciliten el acceso y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, antecedentes o circunstancias. Además, se pretenderá impulsar una formación docente continua en estos ámbitos, asegurando que las prácticas sean sensibles y adaptativas. De este modo, la propuesta no solo estará orientada hacia la empleabilidad, sino también hacia la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa con la diversidad humana.

En resumen, la proyección de futuro de la propuesta diseñada es dinámica y adaptable, respondiendo a las necesidades cambiantes del mundo educativo y laboral. Aunque surgen desafíos y se requiere un compromiso continuo con la innovación y la mejora, las perspectivas son prometedoras, y la dirección claramente apunta hacia una educación más integrada, relevante y enriquecedora para los/as estudiantes.

7. Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andrade, H. G. (2000). *Using rubrics to promote thinking and learning*. *Educational leadership*, 57(5), 13-18.
- Athey, T. R., & Orth, M. S. (1999). Emerging Competency Methods for the Future. *Human Resource Management*, 38(3), 215-228.
- Badia, A., & Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Open University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher education research & development*, 23(3), 247-260.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (2000). *Skills development in higher education and employment*. Routledge.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills*. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.
- Binks M. (1996). Enterprise in Higher Education and the graduate labour market. *Education + Training*, 38(2), 26-29.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blanco, P., Jové, M. C., & Reverter J. (2012). *Paradigma estratégico para el desarrollo de habilidades competenciales. Estudio descriptivo sobre la variabilidad en la percepción de habilidades competenciales de 40 alumnos de educación física en fase de formación inicial*. *Educación XX1*, 15(2), 231-248.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K., & Watts, O. (2000). *Generic capabilities of ATN university graduates*. Canberra: Australian Government Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). *The end of internationalization*. *International Higher Education*, (62), 15-17.
- Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Progreso. México, 1997. Pp. 39-71.
https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Coll-2/publication/48137926_Que_es_el_constructivismo/links/53eb30a20cf2fb1b9b6afb55/Que-es-el-constructivismo.pdf
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Chang, M. J., Denson, N., Saenz, V., & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 430-455.
- Chen, P. Y. (2016). Teaching in offshore programmes: an assessment of university faculty's self-efficacy, cultural competence and preparedness. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 188-204.

- Chui, M., Manyika, J., & Miremadi, M. (2016). *Where machines could replace humans—and where they can't (yet)*. McKinsey Quarterly. <https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet>
- Civelli, F. F. (1997). New competences, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*, 29(7), 226–229.
- Coates, H. (2010). Defining and monitoring academic standards in Australian higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-17.
- Côté, S., & Miners, C. T. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1-28.
- Cox, T. (2001). *Creating the multicultural organization: A strategy for capturing the power of diversity*. Jossey-Bass.
- De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3.
- Dede, C. (2014). *The role of digital technologies in deeper learning*. Students at the Center: Deeper Learning Research Series. Jobs for the Future.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz Gómez, E. R. (2019). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, núm. 19, pp. 121-138, 2019.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eaton, J. S. (2011). *U.S. Accreditation: Meeting the Challenges of Accountability and Student Achievement*. "ENQA Workshop Reports", 15. European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

- España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- European Commission (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461011.pdf>, [acceso 23/05/23].
- European Higher Education Area (EHEA). (2010). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. European Higher Education Area (EHEA). https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- European Union. (2020). *A European approach to micro-credentials. Output of the micro-credentials*. Higher Education Consultation Group. Education and Training. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a939850-6c18-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75-82.
- Fernández, S. (2023). El mercado laboral coge las riendas de la educación universitaria. Universidad y Empresa. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/extras/formacion-online/2023/04/19/643ea2defdddff5e238b45b5.html>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). *Construindo o Conceito de Competência*. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, Edição Especial, 183-196.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo. *Informe CYD 2021/2022*. <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2021-2022/>
- Fundación Everis. (2016). *II Ranking Universidad-Empresa: Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. <https://telecos.upc.edu/ca/ca/shared/empreses/informe-fundacio-everis-empleabilitat.pdf>
- Garavan, T. N., Morley M., Gunnigle, P., & Collins, E. (2001). Human capital accumulation: the role of human resource development. *Journal of European Industrial Training*, 25(2/3/4), 48- 68.

- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational philosophy and theory*, 35(1), 5-16.
- Gobierno de España. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Boletín Oficial del Estado, 307, 49400-49425.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Goleman D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Green-Weir, R. R., Anderson, D., Carpenter, R. (2021). Impact of Instructional Practices on Soft-Skills Competencies. Research in *Higher Education Journal*, volume 40.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296471.pdf>
- Grinder. J., Bandler. R. (2016). *PNL Trance-fórmate: curso práctico de hipnosis y comunicación eficaz*. Gaia Ediciones.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- Hawkins, P., & Winter J. (1996). The self-reliant graduate and the SME. *Education + Training*, 38(4), 3-9.

- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial training*, 23(6), 275-285.
- Ibáñez-Martín, J. A., Fuentes, J. L., & Barrio, J. M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 41-72.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Laughton D., & Montanheiro, L. (1996). Core skills in higher education: the student perspective. *Education + Training*, 38(4), 17-24.
- Laužackas, R., Tūtlys, V., & Spūdyte, I. (2009). Evolution of competence concept in Lithuania: from VET reform to development of National Qualifications System. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 800-816.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavy, I., Yadin, A. (2013). Soft Skills – An Important Key for Employability in the "Shift to a Service Driven Economy" Era. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, Vol. 3, No. 5, octubre 2013. <http://www.ijeeee.org/Papers/270-CZ501.pdf>

- LinkedIn Learning. (2019). *The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them*.
<https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/the-skills-companies-need-most-in-2019--and-how-to-learn-them>
- LinkedIn. (2019). *LinkedIn 2019 Global Talent Trends*. LinkedIn.
<https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/global-recruiting-trends>
- López Espín, J. J., López Sánchez, M. J., de Lara González, A., Galina Lopera, D. R., López Martínez, D., Torrecillas Moreno, A., García Fernández, J. (2021). *Cómo adquirir competencias innovadoras*. Universidad Miguel Hernández de Elche.
<https://observatorio.umh.es/files/2022/10/LibroComoSerUNnaPersonalInnovadora.Octubre22.pdf>
- Lunenburg, F. C. (2011). Decision making in organizations. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-9.
- Martins, A., Martins, I., & Petiz, O. (2013). Organisational Flexibility through Human Capital Development. In S. Buckley & M. Jakovljevic (Eds.), *Knowledge Management Innovations for Interdisciplinary Education: Organizational Applications* (pp. 51-65). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-1969-2.ch003>
- Mayhew, M. J., & Fernández, S. D. (2007). Pedagogical practices that contribute to social justice outcomes. *The Review of Higher Education*, 31(1), 55-80.
- McKinsey & Company (2021). *Desarrollar las habilidades de la fuerza laboral a escala para prosperar durante y después de la crisis de COVID-19*.
<https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/building-workforce-skills-at-scale-to-thrive-during-and-after-the-covid-19-crisis/es-CL>
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007). *Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era*. In Ascilite.
- Meltem Huri Baturay. (2015). An Overview of the World of MOOCs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 174, 2015, Pages 427-433, ISSN 1877-0428.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685>

- Morley, L. (2005). *Women and higher education leadership: Absences and aspirations*. Stimulus paper commissioned by the Leadership Foundation for Higher Education.
- Munthe, E., Malmo, K-A. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441-450.
- Museus, S. D., & Jayakumar, U. M. (2012). *Creating campus cultures: Fostering success among racially diverse student populations*. Routledge.
- NeoCK. (2022) *Orientación Laboral: Retos, tendencias y soluciones digitales*. <https://neock.es/los-retos-de-la-orientacion-laboral-en-la-actualidad>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OCDE. (2022). *Panorama de la Educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:34e47eaa-3bf6-4334-9ef5-604d43f59b9f/panorama-2022-digital-def.pdf>
- Oliver, R., & Jorre de St Jorre, T. (2018). Graduate attributes for 2020 and beyond: recommendations for Australian higher education providers. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 821-836.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational leadership*, 48(5), 60-63.
- Pereira O. P., & Correia, I. M. (2007). Externalidades da Investigação Universitária Sobre a Produtividade Das Empresas Em Portugal. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 7(2), 89-112.
- Pereira, O. P. (2013a). Soft Skills: From University to Work Environment. A Survey of Graduates In Portugal. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 13(1), 105-118.
- Pereira, O. P. (2013b). Metacompeteces: how important for organizations? Analysis of a survey in Portugal. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 13(2), 73-88.
- Pereira, O. P. (2015). VET: Strategic approach for economic, organizational and personal development in EU countries. *Revista Galega de Economía*, 24(2), 111-124.

- Pereira, O. P., & Assoreira, M. J. (2012). Society and Technological Evolution: Challenges and Opportunities. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 12(2), 51-67.
- Pereira, O. P., & Coutinho, M. C. (2009). Knowledge Society and the Challenges to University Teaching: Application to Portugal. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 9(2), 109-126.
- Perna, L. W., & Thomas, S. L. (2008). *Theoretical perspectives on student success: Understanding the contributions of the disciplines*. ASHE Higher Education Report, 34(1), 1-87.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Editorial Graó.
- Qiang, Z. (2003). *Internationalization of higher education: towards a conceptual framework*. Policy Futures in Education, 1(2), 248-270.
- Raelin, J. A. (2003). *Creating leaderful organizations: How to bring out leadership in everyone*. Berrett-Koehler Publishers.
- Redacción. (2023). *Guerra por el talento: ocho de cada diez empresas tienen dificultades para encontrar a los profesionales que necesitan*. Periódico RRH Digital. <https://www.rrhdigital.com/secciones/actualidad/157516/Guerra-por-el-talento-ocho-de-cada-diez-empresas-tienen-dificultades-para-encontrar-a-los-profesionales-que-necesitan/>
- Renn, K. A. (2010). *LGBT and queer research in higher education: The state and status of the field*. Educational Researcher, 39(2), 132-141.
- Riesco González, M. (2008). *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Tendencias pedagógicas, 13. https://etsii.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf
- Robbins, S. P., Coulter, M., & DeCenzo, D. A. (2017). *Fundamentals of management*. Pearson.
- Roing Cotada, J., & Villarreal Rodríguez E. (2008). Opinión de empleadores y titulados sobre las competencias. En Investigaciones de Economía de la Educación, editado por Neira et al (ed.). *Asociación de Economía de Educación*, número 3: 249-255, España.

- Rüegg, W. (Ed.). (1992). *A history of the university in Europe: Volume 1. Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 385-403.
- Stagg, P. (1996). Initial teacher training and business links: built-in, not bolt-on? *Education + Training*, 38(4), 10-16.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de Competencias Profesionales en educación superior: Retos e Implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>
- Thongthaw, S. (2014). Changes in teacher education in Thailand 1978–2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 543-550.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Trow, M. (1974). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Management*, 2(4), 419-427.
- Unión Europea. (2019). *El Marco Europeo de Cualificaciones: apoyo a la movilidad educativa, profesional y transfronteriza*. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-ES.pdf>

Universidad Miguel Hernández de Elche. (2010). *'Competenciándote': 10 historias para desarrollar competencias profesionales. Aprende y enseña competencias a través del método del caso (adaptado al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior)*.
Universidad Miguel Hernández de Elche

Velázquez, A. (2022). *Una conexión reforzada entre empresas y aulas para afrontar el desafío de la empleabilidad*. ABC Economía. https://www.abc.es/economia/abci-conexion-reforzada-entre-empresas-y-aulas-para-afrontar-desafio-empleabilidad-202205300010_noticia.html

Waterman, R., Waterman, J., & Collard, B. A. (1994). Towards A Career Resilient Workforce. *Harvard Business Review*, July-August, 87-95.

World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>

World Economic Forum. (2020). *Estas son las 10 principales habilidades laborales del futuro - y el tiempo que lleva aprenderlas*. <https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprenderlas/>

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report*.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Yorke, M., & Knight, P. (2006). Embedding employability into the curriculum. *Higher Education Academy*.

Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 507-523.

8. Anexos

8.1. EJEMPLO DE FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL GRUPO COMPETENCIAL: GESTIÓN EMOCIONAL Y RESPONSABILIDAD

Instrucciones: Por favor, reflexiona sobre tu progreso en cada uno de los ítems relacionados con "Gestión Emocional y Responsabilidad". Utiliza la escala proporcionada para calificar tu nivel actual y proporciona comentarios específicos que justifiquen tu calificación.

Escala de Calificación:

1. En desarrollo (Todavía estoy trabajando en este aspecto)
2. Básico (Ocasionalmente logro este aspecto)
3. Competente (Frecuentemente logro este aspecto con confianza)
4. Avanzado (Consistentemente logro este aspecto y me siento seguro en él)

Ítems:

1. Autoconocimiento Emocional: Capacidad para reconocer y entender mis propias emociones y cómo afectan mis acciones y pensamientos.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión: _____
2. Regulación Emocional: Habilidad para manejar y controlar mis emociones, especialmente en situaciones de estrés o conflicto.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión: _____
3. Empatía: Capacidad para comprender y ser sensible a los sentimientos, pensamientos y experiencias de los demás.
 - Puntuación: _____

- Reflexión:

4. Responsabilidad Personal: Habilidad para tomar la iniciativa, ser autónomo, y ser responsable de mis acciones y consecuencias.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

5. Adaptabilidad Emocional: Capacidad para adaptarme y manejar cambios o desafíos emocionales, manteniendo una actitud positiva.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

6. Resiliencia: Habilidad para recuperarme y adaptarme rápidamente a adversidades, manteniendo el equilibrio emocional.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

7. Integridad: Alineación consistente entre mis palabras, acciones y valores, actuando con honestidad y ética.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

Comentarios Generales: (En este espacio, puedes incluir cualquier otro comentario o reflexión que consideres relevante sobre tu desarrollo en el ámbito de "Gestión Emocional y Responsabilidad", o sobre elementos del curso que te hayan apoyado o presentado desafíos en este proceso.)

8.2. EJEMPLO DE FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL GRUPO COMPETENCIAL: COMUNICACIÓN Y ASERTIVIDAD

Instrucciones: Reflexiona sinceramente sobre tu desarrollo en cada uno de los ítems relacionados con "Comunicación y Asertividad". Usa la escala proporcionada para calificar tu nivel actual y brinda comentarios que justifiquen tu calificación.

Escala de Calificación:

1. En desarrollo (Estoy comenzando o tengo dificultades en este aspecto)
2. Básico (Logro este aspecto ocasionalmente o con cierta dificultad)
3. Competente (Logro este aspecto con regularidad y confianza)
4. Avanzado (Demuestro excelencia y consistencia en este aspecto)

Ítems:

1. Habilidades de Escucha: Capacidad para escuchar activamente, demostrando empatía y entendimiento sin interrumpir o juzgar.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

2. Expresión Clara: Habilidad para comunicar ideas y sentimientos de manera clara, concisa y estructurada.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

3. Asertividad: Capacidad para expresar opiniones, derechos y sentimientos de forma clara y respetuosa, sin agredir ni someterse.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

4. Gestión de Conflictos: Habilidad para identificar y resolver desacuerdos mediante una comunicación efectiva y negociación.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

5. Recepción de Retroalimentación: Disposición y habilidad para recibir críticas o comentarios, entendiendo su valor constructivo.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

6. Comunicación No Verbal: Consciencia y control de mis gestos, posturas y expresiones faciales como complemento coherente a mi comunicación verbal.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

7. Adaptabilidad Comunicativa: Capacidad para adaptar mi estilo de comunicación según el contexto, público o medio.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

Comentarios Generales: (En este espacio, puedes incluir cualquier otro comentario o reflexión relevante sobre tu progreso en "Comunicación y Asertividad", o destacar aspectos del curso que te hayan ayudado o desafiado en este ámbito.)

8.3. EJEMPLO DE FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL GRUPO COMPETENCIAL: PLANIFICACIÓN Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN AL CAMBIO

Instrucciones: Dedicar un momento para considerar cómo has progresado en cada uno de los ítems relacionados con "Planificación y Capacidad de Adaptación al Cambio". Utiliza la escala proporcionada para evaluar tu nivel actual y ofrece comentarios que respalden tu elección.

Escala de Calificación:

1. En desarrollo (Aún tengo dificultades o estoy empezando a familiarizarme con este aspecto)
2. Básico (Puedo aplicar este aspecto ocasionalmente, pero no siempre con éxito)
3. Competente (Regularmente logro aplicar este aspecto con confianza)
4. Avanzado (Consistentemente demuestro excelencia en este aspecto)

Ítems:

1. Establecimiento de Objetivos: Habilidad para definir metas claras, realistas y orientadas a resultados.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

2. Priorización: Capacidad para identificar y focalizarme en las tareas más importantes, asignando recursos y tiempo adecuadamente.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

3. Organización del Tiempo: Eficacia en la distribución y uso del tiempo, evitando la procrastinación y maximizando la productividad.
 - Puntuación: _____

- Reflexión:

4. Flexibilidad: Habilidad para adaptarme a situaciones imprevistas o cambios en el entorno, reajustando mis planes según sea necesario.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

5. Resiliencia: Capacidad para recuperarme y seguir adelante tras enfrentar obstáculos o contratiempos.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

6. Evaluación y Revisión: Disposición y habilidad para revisar y ajustar mis planes y estrategias basándome en los resultados y feedback.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

7. Apertura al Aprendizaje: Voluntad y habilidad para aprender y evolucionar ante nuevas situaciones o desafíos, viendo el cambio como una oportunidad.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

Comentarios Generales: (Utiliza este espacio para agregar cualquier comentario o reflexión adicional sobre tu desarrollo en "Planificación y Capacidad de Adaptación al Cambio", o para destacar elementos del curso que te hayan sido particularmente útiles o desafiantes en este dominio.)

8.4. EJEMPLO DE FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL GRUPO COMPETENCIAL: LIDERAZGO Y TRABAJO EN EQUIPO

Instrucciones: Piensa en las situaciones y experiencias que has enfrentado recientemente en relación al liderazgo y al trabajo en equipo. Usa la escala proporcionada para calificar tu nivel de competencia en cada ítem y proporciona comentarios para cada puntuación.

Escala de Calificación:

1. En desarrollo (Estoy familiarizándome con este aspecto)
2. Básico (Ocasionalmente aplico este aspecto, pero podría mejorar)
3. Competente (Aplico regularmente este aspecto con confianza)
4. Avanzado (Destaco en este aspecto y lo demuestro consistentemente)

Ítems:

1. Toma de Iniciativa: Capacidad para empezar o seguir adelante con un proyecto o actividad sin necesidad de ser instado.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

2. Comunicación Efectiva dentro del Equipo: Habilidad para transmitir ideas de manera clara, escuchar activamente y fomentar un ambiente de apertura en el equipo.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

3. Delegación de Responsabilidades: Competencia para asignar tareas de manera justa y eficaz, considerando las habilidades y capacidades de los miembros del equipo.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

4. Resolución de Conflictos: Habilidad para identificar, abordar y resolver desacuerdos dentro del equipo de una manera constructiva.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

5. Empatía y Consideración: Capacidad para comprender y considerar las emociones y necesidades de los compañeros de equipo.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

6. Contribución Activa: Disposición para participar y aportar valor al equipo, asegurándose de que se alcancen los objetivos del grupo.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

7. Retroalimentación Constructiva: Habilidad para dar y recibir críticas de manera positiva y constructiva, promoviendo la mejora continua.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

8. Autoliderazgo: Conciencia de las propias capacidades y áreas de mejora, y voluntad de tomar medidas para liderar, por ejemplo.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

Comentarios Generales: (Aprovecha este espacio para proporcionar una reflexión adicional sobre tu progreso en las competencias de liderazgo y trabajo en equipo. También puedes mencionar situaciones específicas que te ayuden a contextualizar tu evaluación.)

8.5. EJEMPLO DE FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL GRUPO COMPETENCIAL: PENSAMIENTO CRÍTICO Y TOMA DE DECISIONES

Instrucciones: Reflexiona sobre las situaciones y desafíos que has enfrentado recientemente en cuanto al pensamiento crítico y la toma de decisiones. Usa la escala proporcionada para evaluar tu nivel de competencia en cada ítem y proporciona comentarios para justificar tu puntuación.

Escala de Calificación:

1. En desarrollo (Estoy familiarizándome con este aspecto)
2. Básico (Aplico este aspecto ocasionalmente, pero podría mejorar)
3. Competente (Manejo este aspecto con regularidad y confianza)
4. Avanzado (Sobresalgo y demuestro constancia en este aspecto)

Ítems:

1. Análisis de Información: Habilidad para desglosar y examinar datos o argumentos en detalle.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

2. Evaluación de Fuentes: Capacidad para juzgar la credibilidad y relevancia de las fuentes de información.
 - Puntuación: _____
 - Reflexión:

3. Identificación de Supuestos: Reconocer y cuestionar supuestos subyacentes en argumentos o situaciones.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

4. Perspectiva Global: Considerar diferentes puntos de vista y evaluar su impacto o relevancia.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

5. Evaluación de Consecuencias: Anticipar los resultados y consecuencias de una decisión o acción.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

6. Justificación de Decisiones: Capacidad para explicar y defender las decisiones tomadas con argumentos lógicos y basados en evidencia.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

7. Reflexión sobre el Proceso de Pensamiento: Conciencia y reflexión sobre el propio proceso de pensamiento y cómo este impacta las decisiones.

- Puntuación: _____

- Reflexión:

Comentarios Generales: (Usa este espacio para proporcionar una reflexión más amplia sobre tu progreso en las competencias de pensamiento crítico y toma de decisiones. Puedes incluir situaciones específicas que ejemplifiquen tus experiencias.)