

Identificación, validación y priorización de competencias blandas (*soft skills*) en el entorno socioeconómico y laboral actual

RESUMEN EJECUTIVO



Este documento ha sido elaborado por un equipo de profesionales de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El equipo está integrado por Carmen Pagés Serra, investigadora principal y directora de la Unidad de Prospección y Análisis Laboral de la UOC, Natalí Basílico, Federico Christmann, Gonzalo Cubillos Ríos, Miriam Durán Martínez, Luis Moncada Pons, Pilar Moreno Rivera, Marina Muñoz Martínez y Paula Pedro Aznar.

*Proyecto impulsado y financiado por FUNDAE

“Quedan reservados todos los derechos. No se permite la cesión, uso, reproducción total o parcial, tratamiento informático, ni comunicación de su contenido, sin autorización escrita de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo”.

Agradecimientos

Este informe no habría sido posible sin el apoyo y la colaboración de un grupo de personas y entidades:

En primer lugar, el equipo de proyecto quisiera agradecer a Pablo Pastor Ruíz, Bonifacio Pedraza y María del Carmen Linda Martínez Escagedo de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE) por su conocimiento, experiencia y orientación así como su paciencia y apoyo constante durante el proyecto.

También nos gustaría expresar nuestro especial agradecimiento a todos los representantes de empresas y profesionales que accedieron a ser entrevistados, así como a las empresas y organizaciones que representan, por proporcionar información clave para la realización de este estudio. También extendemos nuestra gratitud al equipo de UOC Corporate por su apoyo en la identificación de posibles entrevistados.

Asimismo, quisiéramos agradecer a Federico Christmann por el trabajo de base realizado con los datos de Lightcast, a Miriam Durán por el apoyo en la clasificación de habilidades blandas, a Carles Bruguera y a Mitchell Peters por el soporte en la realización de entrevistas, a Marta Ollé por su apoyo en la conceptualización de las microcredenciales y a Rosa Gómez por el liderazgo en el proceso de corrección ortográfica y de maquetación de los informes.

A todos, ¡muchas gracias!

Introducción	6
1. Análisis de la situación actual respecto a las capacidades requeridas y sus marcos de competencias	10
1.1. <i>¿Qué son las competencias blandas?</i>	10
1.2. <i>Marcos de referencia para las competencias blandas</i>	14
1.3. <i>¿Cómo se miden y evalúan la adquisición y los niveles de destreza de las competencias blandas?</i>	23
1.4. <i>¿Cuáles son los mejores métodos para enseñar/aprender competencias blandas?</i>	28
2. Las competencias blandas (soft skills) más demandadas	32
2.1. <i>¿Cuáles son las competencias blandas más demandadas en el mercado?</i>	33
2.1.1. Análisis por competencias	34
2.1.2. Análisis por ocupaciones	36
2.1.3. Análisis por sectores económicos	37
2.2. <i>¿Cómo identifican los empleadores si las personas han adquirido las competencias blandas y a qué nivel?</i>	38
2.2.1. Métodos de validación de competencias blandas durante el proceso de contratación	38
2.2.2. Métodos de evaluación de competencias blandas de los empleados	39
2.3. <i>¿Qué tipo de descriptores y niveles se usan en las empresas para definir el nivel de desempeño en competencias blandas?</i>	40
2.4. <i>¿Qué formación se requiere o valora en competencias blandas (soft skills)?</i>	42
2.4.1. Microcredenciales para el desarrollo y aprendizaje en competencias blandas	43
2.4.2. Microcredenciales en competencias blandas: metodologías y modalidades de aprendizaje	44
2.4.3. Elementos explícitos en el plan docente de la microcredencial	45
3. Identificación de oferta formativa y revisión de la validez e idoneidad de las especialidades formativas incorporadas al catálogo, de acuerdo con las demandas actuales	46
3.1. <i>El Catálogo de Especialidades Formativas y la ordenación de competencias transversales</i>	46
3.2. <i>Idoneidad de la oferta formativa de competencias blandas en el Catálogo de Especialidades Formativas</i>	49
3.3. <i>Validez de la oferta formativa en competencias blandas</i>	50
3.4. <i>Resultado general</i>	51
4. Propuesta de seis microcredenciales en competencias blandas	53
4.1. <i>Marco normativo de las microcredenciales en España</i>	54
4.2. <i>¿Cómo se ha llegado a estas microcredenciales?</i>	54
4.3. <i>¿Qué nivel de aprendizaje se buscará alcanzar en estas microcredenciales?</i>	56
5. Referencias	58

Índice de tablas

Tabla 1: Clasificación de competencias blandas	16
Tabla 2: Resumen de los principales marcos de referencia internacionales de competencias transversales	17
Tabla 3: Resumen de los principales marcos de referencia europeos.....	19
Tabla 4: Competencias que se mencionan/priorizan en un mayor número de marcos de referencia.	23
Tabla 5: Trabajo en equipo. Ejemplos de resultados de aprendizaje.....	26
Tabla 6: Metodologías de aprendizaje para desarrollar competencias blandas.....	29
Tabla 7. Términos usados para describir hallazgos	32
Tabla 8. Resumen del análisis de idoneidad de la oferta formativa según el ranking de demanda de competencias blandas del grupo 2.	51
Tabla 9: Ordenamiento de las 6 competencias más pedidas en el mercado de trabajo Español.	55

Índice de figuras

Figura 1: Distintas acepciones de <i>competencias blandas</i> en la literatura	13
Figura 2: Método de graduación de <i>competencias blandas</i>	24
Figura 3: Proceso de adquisición de <i>competencias blandas</i>	25
Figura 4: Porcentaje de especialidades formativas clasificadas como transversales en el catálogo y las vinculadas a <i>competencias blandas</i> ESCO.	49

Introducción

En los últimos años, se ha popularizado el concepto de *soft skills* o de *competencias blandas*, en español. En los campos de la educación, psicología, economía, empresa y recursos humanos abundan las referencias a la importancia de estas competencias, y al hecho de que las competencias técnicas –aquellas directamente relacionadas con el desempeño de una ocupación– ya no son suficientes para desempeñarse con éxito en la vida y en el mundo laboral (OCDE, 2013). Si bien existen muy diversas definiciones y acepciones del término competencias blandas en general, se refiere a competencias de carácter no técnico, que influyen en cómo el individuo se relaciona con los demás y gestiona su trabajo y su vida cotidiana.

Existe un creciente consenso acerca de la significancia de estas competencias para el desempeño laboral, educativo y social. Un número cada vez mayor de estudios encuentran que las competencias blandas tienen una relación con el desempeño en el mercado laboral (Heckman et al., 2006) (particularmente en cuanto a salarios) casi tan fuerte (Roberts et al., 2007), similar (Balcar, 2016) o incluso mayor que tener un buen dominio de las matemáticas, el lenguaje o las ciencias (OCDE, 2015).

Las competencias blandas también son esenciales para responder a los rápidos cambios en el entorno (OCDE, 2018) y tienen un rol clave en los procesos de ascenso y promoción dentro de una misma organización (Padrón, M. 2023). En lo que refiere al desempeño educativo, las competencias blandas facilitan el proceso de aprendizaje, el rendimiento educativo (Noftle et al., 2007) y la probabilidad de finalizar los estudios. Ello es debido a que el estudiantado que tiene estas competencias se adaptan mejor a la escuela, y son más capaces de desarrollar y mejorar sus capacidades cognitivas innatas (Cattell, 1987; Ackerman, 1996).

En lo que refiere al desempeño social, las competencias blandas favorecen la adaptación al contexto, promueven una ciudadanía responsable (Padrón, M. 2023) y reducen la incidencia del embarazo adolescente, el tabaquismo, el consumo de alcohol y marihuana, la participación en actividades ilegales y la depresión (Heckmann et al., 2006; OCDE, 2015). En todos los casos se demuestra que las competencias socioemocionales están relacionadas con una mayor longevidad y satisfacción vital y laboral y con una menor prevalencia de hábitos nocivos.

Factores que explican el aumento de la demanda de competencias blandas



La globalización y la flexibilización de los mercados laborales

Menor estabilidad y linealidad de las carreras laborales

Mayor rotación entre empleos

Necesidad de competencias transversales que faciliten la transición y adaptación a una variedad de sectores, tareas y contextos.



El cambio tecnológico

Automatización de las tareas rutinarias, programables y predecibles

Las personas trabajadoras realizan tareas difíciles de automatizar que requieren competencias cognitivas avanzadas, alto nivel de interacciones sociales y elevado grado de autogestión.



Los cambios en la organización de las empresas

Descentralización de la toma de decisiones

Mayor autonomía de trabajo

Mayor rotación y diversidad de tareas

Valorización de competencias blandas como la flexibilidad, la autoregulación y el trabajo en equipo.



La pandemia del COVID-19 y la transición ecológica

Teletrabajo

Reestructuración de tareas, ocupaciones y sectores en pro de una mayor sostenibilidad

Valorización de competencias transversales que permiten la adaptabilidad y la capacidad de incorporarse a nuevos sectores y ocupaciones.

Existe una confluencia de factores que aumentan la relevancia de dichas competencias. Un estudio para Estados Unidos, por ejemplo, muestra que las ocupaciones que requieren un alto contenido de competencias sociales son las que han experimentado un mayor crecimiento en los salarios y en el empleo, muy por encima de las ocupaciones que solamente requieren competencias STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) (Deming, 2017). Estos factores de aumento de la demanda tienen que ver con la globalización de la producción, la flexibilización de los mercados laborales, el cambio tecnológico, el cambio climático, la pandemia de COVID-19 y la nueva organización del trabajo (OIT, 2021). **Así, por un lado, la globalización y una creciente flexibilización en la contratación** han reducido la estabilidad del trabajo y han acrecentado la rotación entre empleos, de modo que ha aumentado la importancia de poseer competencias transversales que puedan usarse en una variedad de sectores y ocupaciones y que faciliten la adaptación a nuevas tareas y contextos (ILO, 2021). Por otra parte, el rápido **cambio tecnológico** promueve la automatización de una serie de tareas rutinarias, programables y predecibles, reduce así la fracción de la fuerza laboral ocupada en estas actividades (Autor, D., 2015; Autor, 2021; COTEC, 2022). En la medida que los avances en tecnología reemplazan al ser humano en las mismas, las tareas que realizan los humanos tienen un mayor componente de labores que son difíciles de automatizar, tales como actividades complejas que requieren competencias cognitivas avanzadas, un alto nivel de interacciones con otros o un elevado grado de autogestión, lo que aumenta la demanda de competencias transversales.

Los **cambios en la organización de las empresas**, que promueven un cambio desde estructuras organizativas rígidas y jerárquicas hacia organizaciones más flexibles y horizontales, también promueven una mayor demanda de

competencias blandas, porque implican una mayor descentralización de la toma de decisiones, una mayor autonomía de trabajo, una mayor rotación de las tareas llevadas a cabo y una mayor diversidad de tareas (Bloom y Van Reenen, 2011), lo que aumenta el valor de competencias como la flexibilidad, la autorregulación y la capacidad de trabajar en equipo. Finalmente, **la pandemia de COVID-19 y la transición ecológica** contribuyen también a esta creciente demanda de competencias blandas, ya que hay una mayor necesidad de competencias blandas asociadas al teletrabajo y una necesidad de reestructurar tareas, ocupaciones y sectores, en pro de una mayor sostenibilidad, lo que, al igual que en la transformación tecnológica, pone en valor competencias transversales que permiten la adaptabilidad y la capacidad de incorporarse en nuevos sectores y ocupaciones.

Sin embargo, tras el amplio consenso sobre el valor de estas competencias, se esconden una variedad de ambigüedades y una ausencia de consenso acerca de la propia definición de competencias blandas y de su conceptualización, que dificultan el análisis de este tema y la definición y el desarrollo de formación para cubrir estas necesidades. Además, se carece de estudios que analicen la demanda de competencias blandas en España. Este documento sintetiza los hallazgos del estudio "Identificación, validación y priorización de competencias blandas (soft skills) en el entorno socioeconómico y laboral actual" impulsado y financiado por FUNDAE y llevado a cabo por un equipo de profesionales de la Universitat Oberta de Catalunya, que se plantea una serie de preguntas: en primer lugar se analiza qué son exactamente las competencias blandas, cómo se clasifican y categorizan, cómo se miden o detectan en una persona, cómo se evalúan y cómo se adquieren. Seguidamente, se presenta el resultado de investigar cuál es la demanda de competencias blandas en España a partir de datos de más de siete mi-

liones de vacantes publicadas en portales digitales de búsqueda de empleo en España en los últimos cinco años (2018-2023). Este análisis se complementa con una investigación cualitativa a un amplio conjunto de empresas en España, para cotejar cómo las empresas identifican las competencias blandas en sus empleados, y el rol de formaciones cortas certificadas (microcredenciales) para satisfacer la demanda de competencias blandas. En tercer lugar, se presenta el resultado de analizar el Catálogo de Especialidades Formativas del Sistema de Formación Profesional para el empleo en cuanto a la oferta de formación en competencias blandas y se ofrecen recomendaciones acerca de necesidades de nueva oferta. Finalmente, a partir del análisis de la literatura, la demanda de mercado y el catálogo de oferta, en la última sección se presenta una propuesta para seis nuevas microcredenciales a incorporar al Catálogo de Especialidades Formativas.

1. Análisis de la situación actual respecto a las capacidades requeridas y sus marcos de competencias

1.1. ¿Qué son las competencias blandas?

La investigación acerca de qué son las competencias blandas arroja que existe una enorme ambigüedad en cuanto a su concepto y definición. En primer lugar, no existe pleno consenso acerca del propio concepto de competencia. A menudo se usan los términos *habilidades blandas* y *competencias blandas* de forma intercambiable (Bamiatzi et al., 2015; Wesley et al., 2017), mientras que un grupo importante de estudios establece una diferencia entre los términos *competencia* y *habilidad* (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Marin-Zapata et al., 2022). Según Spencer y Spencer (1993), una habilidad (*skill*, en inglés) es la capacidad de poder llevar a cabo una determinada tarea o actividad. Por otra parte, el término *competencia* hace alusión a un concepto más amplio, la capacidad de realizar tareas de mayor complejidad (proyecto DeSeCo)¹, que resulta de combinar conocimientos, habilidades y aptitudes, frecuentemente abreviados como KSA (por sus siglas en inglés). Por lo tanto, una competencia es un concepto más amplio que el de habilidad. En este estudio, se toma la convención de traducir el término *soft skills* como *competencias blandas*.

Por otra parte, no existe una definición comúnmente aceptada acerca de lo que son las competencias blandas. En particular, el término *soft skills* en inglés, o en su traducción al español en la literatura en este idioma, se ha usado en al menos cuatro contextos distintos, con alcances y significados distintos en cada caso.

¹ OCDE. (2012). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionand-selectionofcompetenciesdeseco.htm>

¿Qué son las competencias blandas?

El término competencias blandas se ha usado para referirse a cuatro conceptos distintos:



Competencias sociales

Aquellas que están relacionadas con la capacidad de un individuo para relacionarse con otros, apoyarlos, cooperar, liderar o gestionar conflictos.

Otros términos usados en esta acepción

Competencias no cognitivas



Competencias personales y sociales

Aquellas que están relacionadas con la capacidad de un individuo para gestionarse a sí mismo.

Otros términos usados en esta acepción

Competencias no cognitivas
Competencias de inteligencia emocional
Competencias socioemocionales

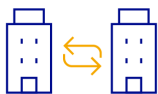


Competencias personales, sociales, cognitivas y no cognitivas

Aquellas que incluyen, aparte de las competencias intrapersonales e interpersonales, otras competencias cognitivas y metacognitivas asociadas con el razonamiento, como el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas.

Otros términos usados en esta acepción

Competencias humanas



Competencias transversales

Aquellas que son transferibles de trabajo a trabajo, de compañía a compañía y de un sector económico a otro.

Otros términos usados en esta acepción

Competencias para la vida
Competencias genéricas
Competencias clave
Competencias del siglo XXI
Competencias para el trabajo del futuro
Competencias core
Competencias transferibles

En primer lugar, el término **competencias blandas se ha usado como sinónimo de competencias sociales**. En algunos estudios o aplicaciones, el término competencias blandas se usa para referirse a competencias que se relacionan con la capacidad de un individuo para relacionarse con otros, apoyarlos, cooperar, liderar o gestionar conflictos. (proyecto DeSeCO de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, Comisión Europea, 2021). Otro término usado para referirse a las competencias blandas en este significado son competencias sociales (por ejemplo, Deming, 2017).

En segundo lugar, el término competencias blandas se ha usado para englobar las competencias sociales antes descritas y **las que están relacionadas con la capacidad de un individuo para gestionarse a sí mismo** (Laker y Powell, 2011; Rainsbury et al., 2002; Weber et al., 2009; Kechagias, 2011). Otros términos usados en esta acepción, que cubre las competencias interpersonales e intrapersonales, son competencias no-cognitivas (Heckman y Rubinstein, 2001), competencias de inteligencia emocional y competencias socioemocionales.

Un tercer uso del término competencias blandas amplía aún más el concepto e incluye, aparte de las competencias intrapersonales e interpersonales anteriormente indicadas, otras competencias cognitivas y metacognitivas asociadas con el razonamiento, como el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas (Haselberger et al., 2012). Otro término usado en esta acepción es competencias humanas (Rainsbury et al., 2002), a menudo como contraposición de competencias o capacidades asociadas a la inteligencia artificial.

Finalmente, un cuarto contexto donde se usa el término competencias blandas es para referirse a “competencias transferibles de trabajo a trabajo, de compañía a compañía y de un sector económico a otro” (Cinque, 2016). En este, el término competencias blandas se contrapone a competencias duras o competencias técnicas, que suelen estar vinculadas a una ocupación o a un contexto específico. En esta acepción, el término competencias blandas se utiliza como sinónimo del término competencias transversales (skills-4U, Jayaram y Musau, 2017). Algunos términos alternativos, comúnmente usados en esta acepción de competencias blandas son competencias para la vida (OMS, 1993), competencias genéricas (Poblete Ruiz, 2015; Tuning²), competencias clave (OCDE, 2003; Unión Europea, 2006), competencias del siglo XXI (Ananiadou y Claro, 2009); competencias para el trabajo del futuro (future work skills) (IFTF, 2020), competencias core (Core competencies, OIT, 2021; Skills 4U Report. 2017); competencias transferibles (UNESCO, 2015).

La lista de lo que se consideran competencias transversales suele devenir de plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las competencias no técnicas que son esenciales para la vida y el trabajo? Y ha sido respondida de manera distinta por distintas instituciones (UNESCO, OCDE, OIT, UE). En estas listas, aparte de las competencias blandas anteriormente mencionadas, se incluyen otras categorías de competencias transversales, tales como competencias básicas (lectoescritura y matemáticas), lenguas extranjeras, competencias digitales, competencias de aprender a aprender, competencias cognitivas y metacognitivas, competencias para la gestión de una vida saludable o competencias verdes.

² Tuning Journal for Higher Education. (2016). 3(2), 389-427. <https://www.tuningjournal.org/>

Esta variedad de aplicación del término competencias blandas en distintos contextos y con diferentes significados dificulta el entendimiento del concepto y hace que las competencias que se consideran blandas varíen a lo largo de distintos marcos de referencia y artículos de investigación. Además, puede llevar a confusiones, ya que, si bien muchas competencias blandas, entendidas como en las tres primeras acepciones, son transversales, existen muchas competencias transversales (como por ejemplo, el conocimiento de idiomas) que no son competencias blandas. Las similitudes y diferencias en estos marcos de referencia, sus componentes y las competencias priorizadas en ellos se discuten en la sección 2.

En definitiva, la frontera de lo que constituye o no una competencia blanda suele ser poco nítida y varía ampliamente a lo largo de distintas investigaciones. Para **efectos de este**

estudio, se adopta la tercera acepción, es decir, se consideran competencias blandas a las competencias sociales, las de autogestión y las de razonamiento. Esto permite distinguir entre cuatro términos con un significado preciso y progresivamente más comprensivo: competencias sociales cuando se refiere a las competencias asociadas al relacionamiento con otros, competencias socioemocionales cuando se refiere a competencias de relacionamiento con otros y con la capacidad de gestionarse a uno mismo, competencias blandas cuando se refiere a las competencias socioemocionales y a las asociadas al razonamiento, y, finalmente competencias transversales cuando se refiere a las que incluyen todas las categorías anteriores y, además, suman otras competencias de amplio uso en la mayoría de sectores y ocupaciones, como son las competencias básicas (matemáticas, lenguaje y ciencias), el dominio de idiomas extranjeros o las competencias para la vida.

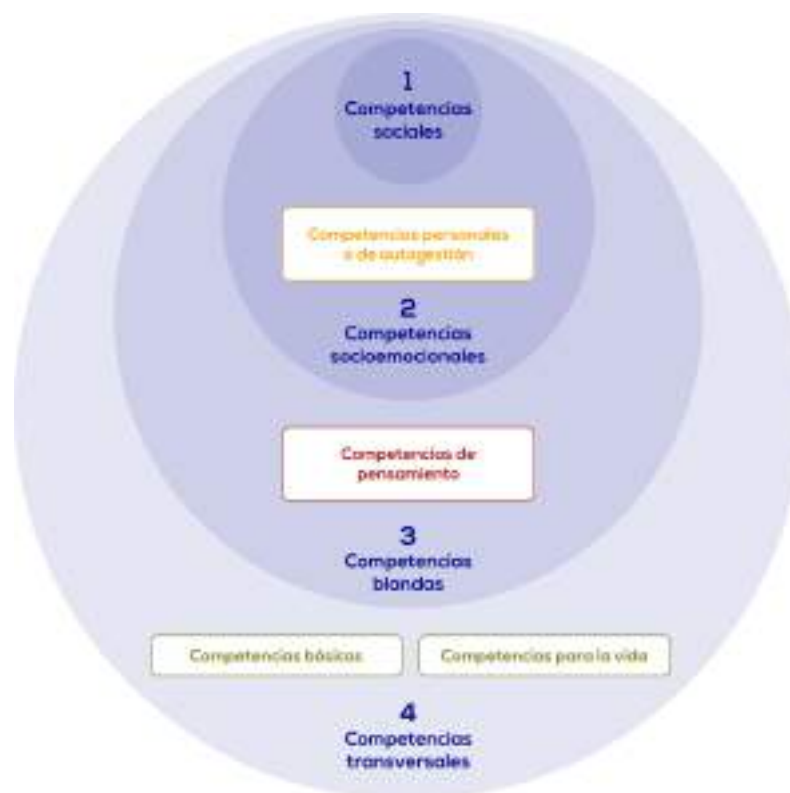


Figura 1. Distintas Acepciones de competencias blandas en la literatura

Fuente. Elaboración propia

Una discusión que ha permeado la literatura sobre competencias blandas es **si estas constituyen** rasgos inherentes a la persona o, por el contrario, son capacidades aprendidas (Balcar, 2016). Una buena parte de la investigación en esta área, particularmente en los campos de la economía y la psicología, parte de modelos de personalidad, tales como el de los “cinco grandes” (Big Five), que describen las cinco dimensiones que sintetizan las diferencias de personalidad entre individuos. Estas cinco dimensiones se han vinculado a resultados desde el punto de vista del desempeño escolar y profesional e, incluso, desde el punto de vista de la salud y el bienestar (Chernyshenko et al., 2018; Heckman y Kautz, 2013; Kautz et al., 2014). Estos rasgos tienden a ser consistentes en un individuo, y al mismo tiempo son maleables, particularmente en la infancia. En la literatura económica, estos rasgos personales a veces se denominan competencias blandas, a pesar de que, en parte, puedan deberse a rasgos de personalidad inherentes a la persona (Heckman y Kautz, 2013). Sin embargo, existe un consenso cada vez mayor acerca de que las competencias blandas se refieren a competencias aprendidas, en lugar de rasgos personales como preferencias, motivaciones o actitudes. Aun así, estos rasgos personales desempeñan un papel importante en su desarrollo (Balcar, 2016; Kingsley, 2015; Cimatti, 2016).

1.2. Marcos de referencia para las competencias blandas

Existen una multiplicidad de marcos de referencia de competencias producidos por distintas instituciones. Por lo general, estos marcos se plantean dos objetivos: identificar cuáles son las competencias transversales más importantes para un buen desempeño en la vida, en el trabajo y en la sociedad y clasificar de

alguna manera estas listas de competencias. En cada uno de los marcos, la identificación de estas competencias clave se realiza a partir de distintos métodos –grupos de expertos, entrevistas con empresas, Cinque, 2016) y en general se alcanzan distintas listas y clasificaciones que varían con la institución que produce el marco e incluso dentro de una misma institución en el tiempo. Cabe enfatizar que la mayoría de los marcos cubren competencias blandas y otras competencias transversales, que no son competencias blandas bajo la definición adoptada en este estudio. Las *Tablas 1 y 2* sintetizan los distintos marcos internacionales y europeos, sus características más importantes y las clasificaciones propuestas. Para mayor detalle de estos, véase el documento “Análisis de la situación actual respecto a las competencias y capacidades requeridas y sus marcos de competencias” (E1). Aparte de los marcos europeos, no existe un marco de referencia estrictamente nacional para las competencias blandas.

A partir de este referente, se ha realizado una comparación de las listas propuestas por cada marco comparando marcos que no siempre se refieren a una competencia con el mismo nombre o al mismo nivel de agregación o que, en ocasiones, se refieren a rasgos de personalidad. **Entre las competencias de autogestión**, las destacadas en un mayor número de marcos son la capacidad de ejercer autorreflexión (destacada en 5 marcos), la de adaptarse al cambio (en 5), tomar decisiones (en 5), asumir responsabilidad (en 4), persistencia (en 4), aceptar retroalimentación (en 4), gestionar el estrés (en 3), gestionar la incertidumbre (en 3), actuar independientemente (en 3), la capacidad de autocontrol (en 3) y la confianza en uno mismo (en 3). Dentro del grupo **de las competencias sociales y de comunicación**, las competencias que se destacan en un mayor número de marcos son mostrar empatía (en 7 marcos), trabajar en equipos (en 6), colaborar

en equipos y redes (en 6), comunicar efectivamente (en 6), saber interactuar con otros (en 5), negociar (en 5), liderar a otros (en 3), construir y mantener redes (en 3) y resolver conflictos (en 3). Finalmente, **entre las competencias de pensamiento** que se destacan en más marcos están la de pensar de forma crítica (en 7), pensar de forma creativa (en 4), la capacidad de resolver problemas (4) y la capacidad de planear y organizar (en 3). La *Tabla 3* sintetiza las competencias blandas que se repiten en un mayor número de marcos.

Desde la literatura académica también se han hecho diversos esfuerzos por intentar identificar cuáles son las competencias blandas más relevantes en el mercado laboral. Un estudio de Robles (2012) basado en encuestas a ejecutivos identificó las 10 competencias blandas más relevantes para las empresas, entre las cuales se encuentran la integridad, la comunicación, la cortesía, la responsabilidad, las competencias sociales, la actitud positiva, la profesionalidad, la flexibilidad, el trabajo en equipo y la ética laboral. Por otro lado, Allen et al. (2020) analizó las competencias blandas más importantes según 67,000 estudiantes holandeses, dos años después de graduarse, encontrando una alta demanda de competencias blandas relacionadas con el conocimiento y la innovación, así como en las relacionadas con la planificación del trabajo y la colaboración. Por otra parte, el análisis de más de 32 millones de vacantes laborales en portales en línea en Chequia, Alemania, España, Francia, Irlanda, Italia y Reino Unido arroja que **adaptarse al cambio** es una habilidad que se pide en tres de cada cuatro vacantes online. Así como la capacidad de **trabajar en equipo**, que se pide en dos de cada tres vacantes (Cedefop, 2019).

En conclusión, independientemente del enfoque utilizado, ya sea con marcos realizados por expertos, encuestas a empresas o personas, o estudios con grandes volúmenes de datos, hay consenso de la importancia de las competencias blandas para desempeñarse con éxito en la vida y el trabajo, aunque la diversidad de marcos de referencia, clasificaciones y términos dificulta el análisis y el diseño de formaciones. Por ello es clave avanzar hacia una terminología y clasificación común de las competencias transversales y, dentro de ellas, de las competencias blandas. Si bien por ahora se carece de dicho marco común compartido, lo más cercano es el marco de competencias transversales propuesto por la Comisión Europea (2021). A partir de este marco, este estudio propone que se clasifiquen como competencias blandas las competencias transversales que pertenecen a los grupos de la clasificación de competencias transversales ESCO: "capacidades y competencias de autogestión", "capacidades y competencias sociales y de comunicación" y "capacidades y competencias de razonamiento" (*Tabla 1*). La propuesta de usar el marco de la Comisión Europea (2021) como referente se enmarca en la importancia y uso de ESCO en el contexto europeo, y en el hecho que este marco recoge muchos de los elementos esenciales propuestos en los otros marcos de referencia descritos en las *Tablas 2 y 3*.

Tabla 1: Clasificación de competencias blandas

Competencias blandas



Capacidades y competencias de autogestión

- Trabajar de manera independiente
- Gestionar el tiempo
- Cumplir los compromisos
- Gestionar la calidad
- Prestar atención al detalle
- Mantener la capacidad de concentración durante períodos prolongados
- Trabajar eficientemente
- Mostrar iniciativa
- Decidir
- Asumir responsabilidad
- Mostrar compromiso
- Mostrar determinación
- Gestionar el progreso personal
- Gestionar la incertidumbre
- Controlar la frustración
- Mostrar confianza
- Abordar los retos de una manera positiva
- Gestionar el estrés
- Adaptarse al cambio
- Mantener una mentalidad abierta
- Aceptar las críticas y la orientación
- Demostrar voluntad de aprender
- Practicar la reflexión personal
- Mostrar curiosidad



Capacidades y competencias sociales y de comunicación

- Delegar responsabilidades
- Motivar a los demás
- Dirigir a otras personas
- Construir redes
- Trabajar en equipo
- Demostrar competencias interculturales
- Mostrar empatía
- Ocuparse de la orientación al cliente
- Asesorar a otras personas
- Instruir a otras personas
- Moderar debates
- Resolver conflictos
- Dirigirse a un público
- Negociar un acuerdo
- Promover ideas, productos o servicios
- Informarse de hechos
- Ajustarse a la reglamentación
- Respetar las obligaciones de confidencialidad
- Demostrar lealtad
- Demostrar fiabilidad



Capacidades y competencias de razonamiento

- Memorizar información
- Pensar de forma analítica
- Pensar de forma crítica
- Pensar de manera holística
- Pensar con rapidez
- Detectar problemas
- Resolver problemas
- Planificar y organizar información, objetos y recursos, pensar de forma innovadora
- Pensar de forma creativa
- Improvisar

Fuente. Elaboración propia con base en la Comisión Europea (2021).

Tabla 2: Resumen de los principales marcos de referencia internacionales de competencias transversales

Institución que realiza el marco	Nombre del marco	Categorías de competencias identificadas	Competencias blandas identificadas en el marco
<p>Organización para la cooperación y el desarrollo (2003)</p>	<p>Competencias claves para una vida satisfactoria y una sociedad que funcione adecuadamente, Proyecto DeSeCo</p>	<p>Se distinguen tres categorías: interactuar en grupos sociales heterogéneos, actuar de forma autónoma en el marco de una visión global y usar las herramientas de forma interactiva.</p>	<p>En este marco se identificaron la capacidad de reflexionar, la creatividad y el pensamiento crítico, como la base de las competencias claves. Entre las competencias blandas claves se identifican las siguientes: relacionarse bien con otros, cooperar, manejar y resolver conflictos, empatía, la gestión de emociones, y la capacidad de conocerse a sí mismo. Se incluye también la capacidad de que el individuo forme su propio criterio y evalúe su entorno de forma crítica.</p>
<p>UNESCO (2014)</p>	<p>Competencias transferibles en la formación técnica y profesional</p>	<p>Se definen cinco categorías de competencias: pensamiento crítico e innovador, competencias personales, competencias interpersonales, ciudadanía global, y alfabetización mediática e informacional.</p>	<p>El objetivo de este marco es identificar cuáles son las competencias transversales que requieren los graduados de educación técnica y profesional. Las competencias blandas estarían comprendidas en las tres primeras categorías de este marco. Algunas de las identificadas son las siguientes: creatividad, pensamiento reflexivo, capacidad de tomar decisiones razonadas; autodisciplina, aprender a aprender, flexibilidad, adaptabilidad, perseverancia, automotivación, compasión, integridad, autorrespeto y, finalmente, competencias de comunicación, competencias de organización, trabajo en equipo, colaboración, sociabilidad, empatía, compasión y capacidad de tomar riesgos.</p>

Institución que realiza el marco	Nombre del marco	Categorías de competencias identificadas	Competencias blandas identificadas en el marco
Foro Económico Mundial (2015)	Competencias necesarias en el siglo XXI.	El marco distingue tres categorías de competencias: fundacionales, o cómo los estudiantes aplican competencias core; competencias transversales, o cómo los estudiantes abordan la complejidad; y cualidades del carácter, o cómo los estudiantes abordan un entorno cambiante.	Las competencias blandas más necesarias se agrupan bajo las categorías de competencias transversales y bajo cualidades del carácter. Entre las primeras se encuentran el pensamiento crítico / resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración. Bajo cualidades del carácter se clasifican la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la adaptabilidad y el liderazgo.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (2018)	Taxonomía de competencias socioemocionales (2018).	La taxonomía comprende seis categorías: rendimiento, regulación emocional, colaboración, apertura de mente, relacionarse con otros y habilidades compuestas.	Este es uno de los pocos marcos que solo cubre competencias blandas. También difiere de los demás en el hecho que parte de un modelo teórico acerca de los rasgos de personalidad.
Organización Internacional del Trabajo (2021)	Competencias core o esenciales para poder desarrollarse de manera satisfactoria en la vida y el trabajo.	El marco distingue cuatro categorías de competencias core: socioemocionales, cognitivas y metacognitivas, digitales básicas y competencias básicas para empleos verdes.	Las competencias blandas "core" identificadas en este marco se encuentran bajo las categorías de competencias socioemocionales (colaboración y trabajo en equipo, resolución de conflictos, negociación, e inteligencia emocional) y de cognitivas y metacognitivas (pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento estratégico, resolución de programas, y aprender a aprender).

Fuente. Elaboración propia a partir de la información obtenida de OCDE, Foro Económico Mundial y OIT.

Tabla 3: Resumen de los principales marcos de referencia europeos

Institución que realiza el marco	Nombre del marco	Categorías de competencias identificadas	Competencias blandas identificadas en el marco
<p>Proyecto Tuning (2000)</p>	<p>Competencias transversales (en el proyecto llamadas genéricas) más importantes para poder desarrollarse de manera satisfactoria en el mercado de trabajo.</p>	<p>Se definen tres categorías de competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias instrumentales, entre las que se encuentran competencias cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. • Competencias interpersonales • Competencias sistémicas: competencias que implican una mezcla de comprensión, sensibilidad y conocimiento que posibilita la comprensión de cómo las partes se interconectan en un todo. 	<p>Las competencias blandas más importantes identificadas en este marco son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender y resolver problemas, la capacidad de aplicar conocimiento a la práctica, la adaptabilidad a nuevas situaciones, la orientación a calidad, las competencias de gestión de la información, el poder trabajar autónomamente, el trabajo en equipo, la capacidad de organizarse y planear, la comunicación oral y escrita en la lengua materna, la capacidad de comprender y expresar los sentimientos y las competencias sociales, tales como la capacidad de establecer interactuar socialmente y de cooperar.</p>
<p>Unión Europea (2007)</p>	<p>Competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>Las ocho competencias clave identificadas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación en la lengua materna. • Comunicación en lenguas extranjeras. • Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología. • Competencia digital. • Aprender a aprender. • Competencias sociales y cívicas. • Sentido de la iniciativa y emprendimiento. • Desarrollo y consciencia y expresión cultural. 	<p>El objetivo de dicho marco de referencia era identificar las competencias claves necesarias para alcanzar una vida plena, una ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad. Las competencias blandas más importantes identificadas en este marco son: aprender a aprender, sentido de la iniciativa, y las competencias sociales.</p>

Institución que realiza el marco	Nombre del marco	Categorías de competencias identificadas	Competencias blandas identificadas en el marco
<p>Proyecto Skills-4U (2017)</p>	<p>Core Skills for XXI Century Professionals.</p>	<p>Se distinguen cinco categorías de competencias: el autocontrol, o la capacidad de percibir el entorno y actuar; la comunicación persona a persona; la comunicación de una persona a un grupo o equipo; el liderazgo, es decir, lograr objetivos mediante el trabajo de un grupo, y la capacidad de gestionar la incertidumbre y lo desconocido.</p>	<p>El proyecto Erasmus+ Skills-4U (2017) tuvo como objetivo crear un marco de competencias core para reducir la brecha de competencias entre lo que se enseña en la universidad y lo que se requiere en las empresas. Las competencias blandas más importantes identificadas en este estudio son la resiliencia, la creatividad, el pensamiento crítico, la orientación a objetivos, la organización, la iniciativa, la responsabilidad, la empatía, la asertividad, la orientación al cliente, el compromiso con la organización, el trabajo en equipo, la cooperación y la negociación, la gestión y la planificación, la capacidad de tomar decisiones, la gestión de personas, la orientación estratégica, el emprendedurismo y la capacidad de establecer redes.</p>
<p>Unión Europea (2018)</p>	<p>Competencias claves para el aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>Define ocho competencias claves: competencia de lecto-escritura; competencia multilingüe; competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora, y competencia en conciencia y expresión cultural (Unión Europea, 2018).</p>	<p>Se trata de una actualización del marco del 2007. Las competencias blandas caen bajo la categoría de competencia personal, social y aprender a aprender. Algunas competencias destacadas son la capacidad de concentración, de reconocer las capacidades propias, de ser capaz de trabajar de forma colaborativa y autónoma, de tomar decisiones, de tener pensamiento crítico y reflexivo, de comunicarse efectivamente, de negociar, empatizar, mantenerse resiliente y de tener seguridad en uno mismo.</p>

Institución que realiza el marco	Nombre del marco	Categorías de competencias identificadas	Competencias blandas identificadas en el marco
Joint Research Center y Comisión Europea (2020)	Life Comp: Propuesta de marco conceptual para la competencia personal, social y aprender a aprender para la vida y el trabajo.	Se definen tres categorías de competencias: área personal, área social y área de aprender a aprender.	Este marco desglosa con mayor precisión las competencias que se requieren en el área de competencia personal, social y aprender a aprender descrita por la Unión Europea (2018). Las competencias blandas más importantes identificadas en este marco son la autorregulación, la flexibilidad, la empatía, la comunicación, la colaboración, la mentalidad de crecimiento, el pensamiento crítico y gestionar el propio aprendizaje.
Proyecto Erasmus+ SoftSkills (2021)	Competencias blandas esenciales para el empleo.	Se definen dos categorías: competencias intrapersonales y competencias interpersonales.	Este es un marco de competencias blandas. El proyecto Erasmus+ SoftSkills se enfocó en definir qué competencias blandas son esenciales para el empleo, y en particular para la empleabilidad, de las personas de bajo nivel de cualificación. Las competencias blandas más importantes identificadas en este estudio son las siguientes: desarrollar una mentalidad de crecimiento (growth mindset), el autoconocimiento, el compromiso, la capacidad de desarrollar interacciones con otras personas y la capacidad de establecer fiabilidad.

Institución que realiza el marco	Nombre del marco	Categorías de competencias identificadas	Competencias blandas identificadas en el marco
<p>Comisión Europea (2021)</p>	<p>Marco de referencia para las competencias transversales.</p>	<p>Se identifican seis categorías de competencias transversales: competencias de razonamiento, competencias de autogestión, competencias sociales y de comunicación, competencias físicas y manuales, y competencias para la vida.</p>	<p>El objetivo de este marco es crear una guía que defina el alcance y la clasificación de las competencias transversales, a partir de la terminología ESCO. Esta iniciativa tiene como propósito estandarizar la terminología y las clasificaciones, y establecer así un marco de referencia compartido para las competencias transversales. Las competencias blandas más importantes identificadas en este marco son: procesar información, ideas y conceptos, planificar y organizar, lidiar con problemas, pensar de forma creativa e innovadora, trabajar eficientemente, ejercer proactividad, mantener una actitud positiva, mostrar voluntad de aprender, comunicar, apoyar a otros, colaborar en equipos y redes, liderar a otros, y seguir códigos éticos de conducta.</p>

Fuente. Elaboración propia a partir de la información obtenida del proyecto Tuning, Unión Europea, Proyecto Skills-4U, Joint Research Center, Comisión Europea y Proyecto Erasmus+ SoftSkill.

Tabla 4: Competencias que se mencionan/priorizan en un mayor número de marcos de referencia

Competencia/habilidad/Rasgo de personalidad	Número de marcos que lo contemplan
Mostrar empatía	7
Pensar de forma crítica	7
Colaborar en equipos y redes	6
Comunicar efectivamente	6
Adaptarse al cambio	5
Ejercer autorreflexión	5
Interactuar con otros	5
Negociar	5
Tomar decisiones	5
Asumir responsabilidad	4
Inteligencia emocional	4
Mostrar iniciativa	4
Persistencia	4
Resolver problemas	4

Fuente. Elaboración propia.

1.3. ¿Cómo se miden y evalúan la adquisición y los niveles de destreza de las competencias blandas?

La evaluación de competencias blandas implica métodos cualitativos, autoevaluación, evaluación por pares y, a veces, evaluaciones de portafolios. A continuación, se describen algunos métodos de evaluación:

- **Rúbricas y criterios.** Por ejemplo, las competencias comunicativas pueden evaluarse en función de la claridad de expresión, la capacidad de escucha y la participación en debates de grupo.
- **Prácticas reflexivas y autoevaluación.** Se puede pedir al estudiantado que participe en prácticas reflexivas, como llevar diarios o escribir ensayos reflexivos, para evaluar su desarrollo de las competencias interpersonales.
- **Prácticas y experiencia.** Pueden ofrecer al estudiantado la oportunidad de aplicar y desarrollar sus competencias interpersonales, y su rendimiento puede evaluarse en estos contextos.

- **Retroalimentación y evaluación entre compañeros.** La retroalimentación de compañeros puede desempeñar un papel crucial en la evaluación de las competencias interpersonales. La evaluación entre compañeros, proporciona información sobre la forma en que un estudiante colabora, comunica y contribuye a las actividades de grupo.

A continuación, se proponen algunos ejemplos en las formas de medir y evaluar las competencias blandas que presentan diversos organismos a escala nacional e internacional (para una lista más extensa y un mayor detalle acerca de los instrumentos utilizados, véase el documento E1).

El proyecto europeo **SoftSkills** divide las competencias socioemocionales en dos grupos:

- Competencias interpersonales, necesarias para comunicarse e interactuar con otros.
- Competencias intrapersonales, que son competencias internas, percepciones y actitudes que se manifiestan dentro de la mente de una persona.

Emplea la taxonomía de Bloom (*Figura 2*) para clasificar los niveles de adquisición de conocimientos de competencias blandas según el siguiente modelo de seis niveles:



Figura 2. Método de graduación de competencias blandas Soft Skills.

Fuente. Catálogo Europeo de Referencias sobre SoftSkills.

El más básico implica conocer y recordar una serie de hechos y conceptos básicos en relación con la competencia. El segundo, entender, conlleva poder mostrar que la persona no solo ha memorizado, sino que realmente entiende los conceptos. El tercer nivel, aplicar, requiere poder aplicar estos conceptos en diferentes contextos. El cuarto, analizar, implica ser capaz

de realizar conexiones entre ideas, a fin de categorizar, organizar, contrastar, comparar, etc. El quinto nivel implica evaluar, es decir, que la persona es capaz de poder justificar una decisión o posición. Finalmente, el último nivel en la escala de Bloom es crear, es decir, ser capaz de producir algo nuevo. En la metodología propuesta por el proyecto SoftSkills, los niveles

de recordar y entender se agrupan en uno, al igual que los niveles de analizar y evaluar, para llegar a cuatro niveles de destreza para cada competencia.

La metodología propuesta por el programa SoftSkills establece 3 pasos clave para la medición de la adquisición de competencias blandas (véase la *Figura 3*):



Figura 3: Proceso de adquisición de competencias blandas
Fuente: Catálogo Europeo de Referencias sobre SoftSkills.

- **La contextualización.** Permite a los formadores/supervisores determinar si un aprendiz domina o no las competencias blandas mediante una entrevista.
- **La formación.** Se hacen aportaciones teóricas y vinculadas a experiencias vitales. Se emplean herramientas de evaluación formativa.
- **La consolidación en una situación laboral.** Se lleva a cabo una aplicación práctica de los nuevos conocimientos. Solo después de un periodo de consolidación en una situación de trabajo, el formador/supervisor podrá evaluar al aprendiz y atestiguar o no si ha adquirido un nivel de competencias blandas.

La Universidad del País Vasco ha realizado un Catálogo de Competencias Transversales (UPV, 2019)³ con el afán de impulsar el desarrollo de competencias vinculadas a la empleabilidad en los grados y posgrados. Las competencias

transversales que han considerado clave son las siguientes: autonomía y autorregulación, compromiso social, comunicación y plurilingüismo, ética y responsabilidad profesional, gestión de la información y ciudadanía digital, innovación y emprendimiento, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

A modo de ejemplo, podemos tomar una competencia blanda que la universidad ha seleccionado, puesto que las bases de evaluación son las mismas para todas ellas (se diferencian en la medición/categorización y en los resultados de aprendizaje). En este caso seleccionamos la de trabajo en equipo:

Para la UPV, el trabajo en equipo hace referencia a la relación e integración en un grupo, que colabore de forma activa para lograr objetivos comunes, intercambie informaciones, asuma responsabilidades y funciones de liderazgo, resuelva dificultades y contribuya a la mejora y al desarrollo colectivo. Para trabajar de ma-

³ UPV (Universidad del País Vasco) (2019). Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU.

nera eficaz en equipo es necesario establecer las normas de funcionamiento y los objetivos comunes a lograr. Además, es imprescindible asumir tanto la responsabilidad individual como colectiva, respetando en todo momento la diversidad de género, cultura y lengua.

Las **directrices** (resultados de aprendizaje) que confirmarían (o no) si la persona ha desarrollado la competencia en cuestión pueden verse reflejados en la *Tabla 5*.

Tabla 5: Trabajo en equipo. Ejemplos de resultados de aprendizaje.

Trabajo en equipo. Ejemplos de resultados de aprendizaje	
TL01	Muestra actitud de respeto tanto en la expresión como en la recepción de las ideas que se manifiestan dentro del equipo.
TL02	Identifica los roles y las normas de constitución y funcionamiento de un equipo de trabajo orientado al logro de unos objetivos comunes.
TL03	Valora el trabajo en equipo y acepta el potencial de la diversidad como oportunidad de aprendizaje.
TL04	Intercambia información, compartiendo recursos personales, aportando ideas y propuestas de trabajo para contribuir a la eficacia del equipo.
TL05	Participa en el diseño de un plan de trabajo colaborativo, realista y factible e identifica las tareas propias y las colectivas.
TL06	Lleva a cabo con responsabilidad las tareas que le corresponden para lograr los objetivos y el resultado colectivo.
TL07	Coordina las reuniones con eficacia utilizando habilidades colaborativas como el liderazgo compartido y rotatorio.
TL08	Actúa de manera proactiva movilizándolo a otras personas en el diseño y desarrollo de un plan de actuación.
TL09	Identifica los factores asociados a situaciones de conflicto que afectan al clima de trabajo y rendimiento del equipo.
TL10	Contribuye a la búsqueda de soluciones colectivas, orientadas a la resolución de conflictos para el logro de los objetivos acordados.
TL11	Comparte sus reflexiones y argumentos para realizar la coevaluación del proceso desarrollado y los resultados obtenidos por el equipo.
TL12	Desarrolla un proyecto académico o de investigación desde la diversidad a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios.
TL13	Colabora con otros equipos en la construcción de redes científicas o profesionales.

Fuente. Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU (2019).

La evaluación identifica una serie de características propias de la competencia trabajo en equipo y, en función del número de ítems totales (AA01 - AA14) que la persona haya logrado desarrollar, esta tendrá una mayor o menor destreza en la competencia.

En el ámbito europeo, *TaxComp^{eu}*⁴ (2020) es un marco de competencias en materia fiscal que incluye una serie de competencias (destacan las competencias blandas) contenidas en **dos bloques**:

- **Competencias directivas.** Incluye un total de 17 competencias.
 - Agilidad estratégica, comunicación, dirección de personas, diseño de estrategias, gestión de conflictos, gestión del cambio, gestión de procesos, gestión de proyectos, innovación, liderazgo visionario, etc.
- **Competencias profesionales.** Incluye un total de 22 competencias.
 - Adaptación al cambio, búsqueda de resultados, comunicación oral y escrita, gestión de conflictos, gestión del tiempo, pensamiento analítico, toma de decisiones, trabajo en equipo, etc.

Cabe destacar que, aunque el enfoque del marco europeo sea en el uso de estas competencias en materia fiscal, gran parte de los niveles de medición y evaluación de las competencias blandas son totalmente susceptibles a generalizarse.

Todas las competencias se miden en función de los conocimientos que la persona ha adquirido sobre esta. Se encuentran un total de 4 niveles:

- **Nivel 1. Conocimiento:** demostración básica de conocimientos de la competencia.
- **Nivel 2. Con formación:** formación (formal o informal) en la competencia a un nivel superior al 1.
- **Nivel 3. Con experiencia:** implementación de una experiencia importante en el ámbito de la competencia.
- **Nivel 4. Experto:** adquisición de amplios conocimientos y competencias relacionadas con la competencia, experiencia demostrable.

En resumen, la adquisición de competencias blandas se mide mediante una serie de ítems o descriptores que permiten evaluar a la persona en función de los niveles de competencia a desarrollar, los cuales expresan el rango en el que una persona maneja o ha sido capaz de desarrollar la competencia. De lo anterior podemos afirmar que, en general, los métodos de evaluación para las competencias blandas son de carácter cualitativo. De los métodos de evaluación expuestos en los párrafos anteriores, y tras una extensa revisión bibliográfica, se propone la implementación de la taxonomía de Bloom para clasificar los niveles de adquisición de conocimientos de competencias blandas. Se recomienda que en los procesos formativos en competencias blandas se realicen pretest o entrevistas iniciales para conocer el estado del cual parten los estudiantes. Tras el proceso formativo, se recomienda pasar un período de tiempo para que el estudiante pueda poner en práctica la competencia e interiorizarla, con el fin de, más adelante, realizar un postest o entrevista. De esta forma, se podrá analizar el grado de adquisición de las competencias, con su respectiva acreditación. Las acreditaciones resultantes de los procesos formativos en competencias

⁴ TaxCompEU - EU Competency Framework for Taxation (2020). https://taxation-customs.ec.europa.eu/taxation-1/eu-training/taxcomp-eu-eu-competency-framework-taxation_es.

blandas pueden otorgarse por medio de distintas herramientas como los certificados, diplomas, portafolios de trabajo, etc. Por último, para evaluar la enseñanza, deben tenerse en cuenta aspectos como la disposición de la persona, las herramientas que se utilizan (actividades contextualizadas, evaluaciones continuas, aproximaciones comprensivas y críticas, presentaciones, estudios de caso...) o la participación de tutores y mentores.

1.4 ¿Cuáles son los mejores métodos para enseñar/aprender competencias blandas?

En una formación de competencias blandas, los participantes adquieren una diversidad de habilidades y competencias que son fundamentales para el éxito personal y profesional en diversos entornos. Estas habilidades no son técnicas o específicas de un ámbito particular, sino que se centran en aspectos relacionados con las interacciones humanas y el desarrollo personal. Las competencias blandas se desarrollan mediante experiencias de aprendizaje formales e informales (De Fruyt, Wille y John, 2015). Para ello, es clave **la implicación del estudiante en todo el proceso de aprendizaje** (Ornellas, 2020). Algunas formas de implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en su evaluación son:

- **Actividades auténticas y contextualizadas.** Las actividades de evaluación y de aprendizaje deben centrarse en un contexto cercano a la realidad de los estudiantes, y facilitar de este modo su implicación.
- **Relación con los requerimientos sociales y de la empleabilidad.** Teniendo el punto de mira en el futuro del estudiante y su desarrollo profesional, es necesario que tanto las actividades de aprendizaje como las de evaluación estén relacionadas con la situación social y su consecuente evolución.

- **Aproximación comprensiva y crítica.** El estudiante debe poseer una aproximación global y comprensiva del entorno global. Para ello, el fomento del pensamiento crítico se considera como estrategia a tener en cuenta.
- **Evaluación continua.** El continuo desarrollo de un sistema de recogida de información, de habilidades, de medida de los aprendizajes y de las actitudes fomentan la auto-gestión del aprendizaje y la percepción de liderazgo del estudiante.

En el **ámbito empresarial**, según la plataforma de formación corporativa IsEazy (2023), pueden adaptarse diversas estrategias para el desarrollo de competencias blandas:

- **Microaprendizaje y ludificación.** El microaprendizaje (microlearning) promueve un aprendizaje rápido, concreto, fácil de asimilar y de aplicar. La ludificación, por su lado, permite añadir un elemento de motivación y diversión al aprendizaje, de forma que ambas estrategias generan un enfoque mucho más efectivo para el correcto desarrollo de las competencias blandas.
- **Aprendizaje social.** La colaboración y el intercambio de conocimientos rigen esta estrategia. Los miembros del equipo comparten sus perspectivas y sus experiencias: reciben retroalimentación constructiva que les ayuda, a su vez, a establecer relaciones de mentoría dentro del equipo y practican de manera conjunta las competencias adquiridas.
- **Aprendizaje experiencial** (learning by doing). Desarrolla competencias utilizando la experiencia, en un contexto real. Se basa puramente en la puesta en práctica de las competencias blandas, dejando la teoría en un segundo plano y consiguiendo de este modo que los participantes se enfrenten a proble-

mas reales que podrán encontrar tanto en el mundo laboral como social y familiar.

Otro enfoque novedoso para los modelos estratégicos en la enseñanza/aprendizaje de las competencias blandas es el del **aprendizaje extendido (x-learning)**. Para Yturralde⁵(2020) el aprendizaje extendido es un modelo que sirve para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje (PEA), aplicable a programas de capacitación y formación que son adaptados a entornos virtuales, basándose en el aprendizaje experiencial.

Tanto el aprendizaje experiencial (presencial/síncrono) como el aprendizaje extendido (en línea/asíncrono) presentan una serie de características que pueden resumirse en varios puntos (Yturralde, 2020):

- La base y el estímulo del aprendizaje es la **experiencia**. Todo lo que aprende la persona se basa en conocimientos previos, en experiencias vividas.

- A raíz de la propia experiencia activa de la persona de manera constante se **construyen los aprendizajes**.

- El **proceso de aprendizaje es integral**, conlleva voluntad, emociones y esfuerzo cognitivo, todo ello trabajando en conjunto para que se produzca de forma adecuada.

- El **aprendizaje se ve afectado por los integrantes del grupo**, por sus expectativas culturales y sociales.

- El **contexto socioemocional** en el que se realiza el aprendizaje **también afecta** a su desarrollo (aspectos como el interés, el nivel de motivación, etc.).

Por otro lado, Cinque (2016)⁶ indica que existen diferentes tipos de estrategias de enseñanza para desarrollar competencias blandas, las cuales pueden dividirse en tres grupos (*Tabla 6*): expositivo, guiado y activo.

Tabla 6: Metodologías de aprendizaje para desarrollar competencias blandas

Expositivo	Guiado	Activo
Clase magistral	Discusión, debate	Lluvia de ideas
Seminario	Taller	Juego de roles
Conferencia	Caso de estudio	Juego de negocios
Demostración	Trabajo de proyecto	Visitas, viajes
	Simulación	Entrenamiento al aire libre
	Tutoría	Entrenamiento

Fuente. Desarrollo de competencias blandas en países europeos. Cinque (2016).

⁵ Ernesto Yturralde Worldwide Inc. (2020). https://teambuildingcorporativo.com/metodologias.html#peu-eu-competency-framework-taxation_es.

⁶ Tuning Journal for Higher Education. (2016). 3(2), 389-427. <http://www.tuningjournal.org/>

Cinque (2016) indica una gran cantidad de métodos de enseñanza y entornos educativos que pueden producir diferentes tipos de aprendizaje:

- **Aprendizaje cooperativo.** En pequeños grupos se trabaja en un problema asignado, guiado por un facilitador que monitorea los distintos grupos.
- **Aprendizaje en acción.** Proceso que mejora y facilita el aprendizaje de grupos de personas unidos con la intención de abordar desafíos reales y de aprender de la experiencia gracias a la reflexión y la acción.
- **Aprendizaje experiencial.** La persona debe ser capaz de reflexionar sobre la experiencia, debe poseer y utilizar competencias analíticas para conceptualizar la experiencia.
- **Aprendizaje recíproco.** Se forma, entre dos estudiantes, una asociación de aprendizaje con el compromiso de ayudarse mutuamente a alcanzar una meta particular de aprendizaje.
- **Dominio progresivo.** Es un microrrefuerzo secuencial en unidades de aprendizaje sobre un entrenamiento o un tema dirigido al desarrollo de una competencia.
- **Reflexión crítica.** Deben realizarse tareas que fomenten la reflexión individual y la metacognición durante el desarrollo de esta.

Por otra parte, Charoensap-Kelly et al. (2016) evaluaron un curso de formación en competencias transversales y encontraron que cuanto mayor es la disposición a aprender, mejores son los resultados, tanto en términos de conocimiento de los temas tratados como

en el cambio de comportamiento del estudiantado, y sugieren que para aumentar la disposición a aprender es esencial establecer conexiones entre los contenidos de aprendizaje y el impacto que estos pueden tener en su desempeño personal y laboral. La investigación también señala como esencial la participación de **tutores y mentores**.

Así, el aprendizaje de las competencias blandas requiere de la participación de personas que hayan alcanzado el nivel de maestría y que puedan transmitirlos a través de *coaching, tutoring o mentoring* (Cimatti, 2016).

En cuanto a las **herramientas** para enseñar competencias blandas, estas pueden ser laboratorios, equipos de trabajo, estudios de caso, simulaciones, proyectos, presentaciones del estudiantado. En particular las simulaciones pueden ser muy apropiadas (Cimatti, 2016). Asimismo, se pueden también usar actividades como pasantías o períodos de trabajo en empresas (Cimatti, 2016).

El proyecto **MASS⁷** de Kechagias (2011), en colaboración con el *Lifelong Learning Programme* de la UE, indica dos teorías de aprendizaje, ya mencionadas por otros autores, para la evaluación de competencias blandas:

- **Teoría de aprendizaje experiencial.** Las personas se motivan a aprender al tener una experiencia propia o al observar la experiencia de otro.
- **Teoría de aprendizaje social.** La información recopilada de la experiencia o la observación de la experiencia de otras personas se convierte en una experiencia de aprendizaje una vez que se obtiene la oportunidad de reflexionar sobre ello, relacionándose con conceptos teóricos y aplicándose.

⁷ Kechagias, K. (2011). Teaching Practices, Teaching and Assessing Soft Skills.

Un último método a destacar es el del **modelo 70:20:10**. Se basa en lo siguiente:

- **70 % de aprendizaje experiencial.** No siempre pueden experimentarse de forma previa las situaciones en la vida real. Es por ello por lo que, gracias a la tecnología actual con herramientas como la realidad virtual, la realidad aumentada o los vídeos interactivos, pueden probarse situaciones que de otra forma no sería posible, además aprender de ellas.
- **20 % de aprendizaje social.** El aprendizaje entre pares es una práctica habitual en el lugar de trabajo y con las nuevas tecnologías surgen otras formas de aprendizaje social como son las redes sociales.
- **10 % de aprendizaje formal.** Es el conocimiento sobre el que se construye el aprendizaje informal, además de servir como refuerzo a la resta de formas de aprendizaje para afianzar los conocimientos y habilidades. Las nuevas tecnologías nos permiten nuevas formas de aprendizaje formal como son el aprendizaje virtual (*e-learning*), el aprendizaje mixto (*b-learning*), los seminarios en línea (*webinars*), etc.

lidad de la competencia y promover entornos de aprendizaje experiencial (en los ámbitos laboral y personal) supervisados con *coaching* o *mentoring* para aprender y desarrollar las competencias blandas.

Cabe destacar que, si bien las competencias blandas no dependen necesariamente unas de otras de forma secuencial, en algunos casos es recomendable desarrollar primero una habilidad socioemocional “personal” para poder desarrollar posteriormente una habilidad socioemocional “social”. En cualquier caso, los métodos de enseñanza empleados para desarrollar competencias blandas deben promover un entorno colaborativo, ya sea mediante el uso de herramientas digitales o no, en el que las personas puedan aprender unas de otras, mediante el hecho de encarar problemas complejos, auténticos y reales. También es necesario alcanzar el nivel de aplicabi-

2. Las competencias blandas (soft skills) más demandadas

En esta sección, se sintetizan los resultados del análisis de la demanda de competencias blandas en España, tanto en lo que respecta al **tipo de competencias más solicitadas en el mercado de trabajo** como en la forma que las empresas **identifican, evalúan y miden esas competencias**. Este análisis combinó datos cuantitativos, a partir de una base de más de 7 millones de vacantes publicadas en portales en línea entre abril del 2018 y junio del 2023⁸, y datos cualitativos, a partir de 56 entrevistas a personal de recursos humanos, formación y adquisición de talento de empresas.

Dada la ausencia de marcos de referencia sobre competencias blandas, se estableció una definición y clasificación de competencias blandas, a partir del trabajo presentado en la primera parte de este proyecto y de la clasificación ESCO de competencias transversales (Comisión Europea, 2021), utilizando diferentes niveles de agregación jerárquica.

Para la parte cualitativa, debido a las características y la naturaleza de estos datos, se ha evitado utilizar porcentajes concretos. Sin embargo, se ha hecho una tabla de equivalencias con el fin de mostrar el grado de frecuencia aproximado de las respuestas de los participantes (*Tabla 7*):

Tabla 7. Términos usados para describir hallazgos

Porcentaje	Significado
0 % - 29 %	Utilizado ocasionalmente pero no de manera regular / en algunos casos
30 % - 49 %	Frecuente o usado con regularidad
50 % - 100 %	Muy frecuente o utilizado con alta regularidad

Fuente. Elaboración propia.

⁸ Estos datos han sido obtenidos de la firma Lightcast.

2.1. ¿Cuáles son las competencias blandas más demandadas en el mercado?

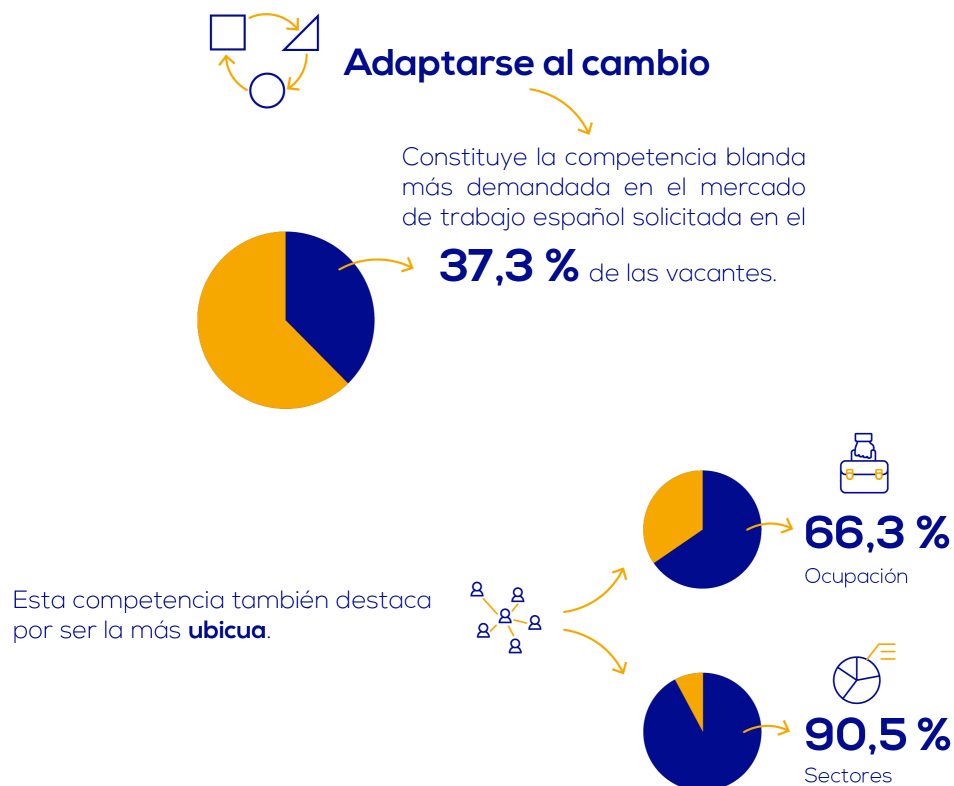


Un primer hallazgo es que **la demanda de competencias blandas en España es elevada**. Alrededor del **70,5 % de las vacantes del período solicitaron, al menos, una competencia blanda**. A nivel agregado, los tipos de **competencias más buscadas fueron las “capacidades y competencias de autogestión”**, con un 57,2 % de demanda entre las vacantes estudiadas, seguidas por las “capacidades y competencias sociales y de comunicación”, con una demanda del 39,8 %, y las “capacidades y competencias de razonamiento”, presentes en un 29,6 % de las vacantes.

“Adaptarse al cambio” fue la competencia más demandada, con una demanda superior

al 37 %. Además, se destacó como la competencia más ubicua, siendo demandada significativamente en el 66,3 % de las ocupaciones y en el 90,5 % de los sectores. Otras competencias blandas con elevada demanda en el mercado fueron: “asumir responsabilidad” (21,6 %); “trabajar en equipos” (19,5 %); “resolver problemas” (18,6 %); “gestionar el tiempo” (17,9 %); y “pensar de manera creativa” (16,3 %). En algunos casos, estas competencias también resultaron muy ubicuas, como sucede con “asumir responsabilidad”, “trabajar en equipos” y “resolver problemas”, las cuales están presentes en más del 20 % de sectores y ocupaciones.

2.1.1. Análisis por competencias



Además de ser la competencia más demandada, **“adaptarse al cambio”** está presente en la mayoría de las ocupaciones y sectores. Se destacó entre las ocupaciones relacionadas con la tecnología y en aquellas que requieren un alto grado de trato con otras personas, como los agentes de servicios comerciales o los vendedores por teléfono. Los sectores que más la demandan son los de “actividades profesionales, científicas y técnicas”, “información y comunicación” y “actividades de servicios administrativos y de apoyo”.

En el caso de **“asumir responsabilidad”**, se trata de una competencia con elevada demanda en puestos directivos o altamente técnicos

(ingenierías), aunque también está especialmente presente en ocupaciones orientadas a la venta, como “agentes de servicios comerciales no clasificados en otros epígrafes” y “representantes comerciales”. Los sectores que más requieren esta competencia son “actividades profesionales, científicas y técnicas” y “comercio al por mayor y al por menor reparación de vehículos de motor y motocicletas”.

En lo que respecta a **“trabajar en equipos”**, su distribución se concentra en ocupaciones relacionadas con la tecnología y con la investigación (como “desarrolladores/as de software”, “analistas de sistemas” o “directores/as de investigación y desarrollo”). Sectorial-

mente, son “actividades profesionales científicas y técnicas”, “servicios y administración” e “información y comunicación” los que con más frecuencia requieren esta competencia, tanto en lo referido a su distribución en el total de la economía como por su demanda dentro de cada sector, con la excepción de “actividades financieras y de seguros”, que tiene una demanda intraocupacional de competencias blandas muy alta, a pesar de no estar en los primeros en la distribución.

Las competencias **“resolver problemas”** y **“gestionar el tiempo”** se solicitan, principalmente, en vacantes relacionadas con la tecnología y lo digital, como “desarrolladores/as de software” y “analistas de sistemas”, y en ocupaciones relacionadas con el área comercial. Además, son especialmente relevantes en los sectores de la “información y la comunicación” y en las actividades “profesionales,

científicas y técnicas”, así como en las “actividades financieras y de seguros”.

“Pensar de manera creativa” destacó, principalmente, en la ocupación “desarrolladores/as de software”, aunque también existe una alta intensidad de demanda en ocupaciones de diferentes tipos de perfiles profesionales, como “desarrolladores/as web y multimedia”, “diseñadores/as gráficos/as y multimedia”, “directores/as de investigación y desarrollo”, “profesionales de la publicidad y la comercialización”, “analistas de sistemas”, “directores/as de ventas y comercialización” e “ingenieros/as industriales y de producción”. En términos de sectores, tiene una presencia relevante en los sectores de la “información y la comunicación” y en las actividades “profesionales, científicas y técnicas”.

2.1.2. Análisis por ocupaciones

Ocupaciones que demandan más competencias blandas



Se identificó que **las competencias blandas son fuertemente demandadas en ocupaciones relacionadas con la informática**. Esto se observó, principalmente, en ocupaciones como “desarrolladores/as de software” y “analistas de sistemas”, en las que más del 80 % de sus vacantes requiere algún tipo de competencia blanda.

Además del mundo tecnológico, otras ocupaciones que concentran una elevada proporción de vacantes que demandan alguna competencia blanda se hallan **ocupaciones relacionadas con el comercio**, como agentes de servicios comerciales, representantes comerciales, personal de ventas por teléfono, asistentes de venta de tiendas y almacenes y profesionales de la publicidad y la comercialización. En cada una de estas ocupaciones, más de la mitad de vacantes requirió alguna de estas competencias.

También resalta la relevancia de las competencias blandas en **cargos directivos en diversos ámbitos**, como investigación y desarrollo, ventas y comercialización y en administración y servicios, tanto en términos de presencia como de diversidad. En cambio, en ocupaciones relacionadas con el ámbito de las finanzas –como analistas financieros, asesores/as financieros y de inversiones o agentes de bolsa, cambio y otros servicios financieros– se destaca más la diversidad de competencias blandas solicitadas en sus vacantes que su nivel de demanda.

Los datos mostraron, además, una **relación positiva entre la demanda de competencias blandas en el mercado y su ubicuidad entre las diferentes ocupaciones**. Esto quiere decir que, cuanto mayor es la proporción de vacantes que demandan alguna competencia blanda, mayor también es su relevancia entre las diferentes ocupaciones.

2.1.3. Análisis por sectores económicos



Se encontró que **en más del 40 % de las vacantes de cualquiera de los sectores se requiere alguna competencia blanda**. Destacan los sectores de “actividades profesionales, científicas y técnicas”, “actividades financieras y de seguros” y “actividades inmobiliarias”, en los que se demanda alguna de estas competencias en más del 80 % de sus vacantes, aunque en el último caso el porcentaje de vacantes que demandan alguna competencia blanda es muy bajo. Estos tres sectores **son los que piden una mayor diversidad de competencias blandas** en sus vacantes.

En el extremo opuesto, **los sectores que menos piden competencias blandas** son los de “minas y canteras”, “construcción” y las “actividades de los hogares como empleadores, actividades indiferenciadas de producción de bienes y servicios de los hogares para uso

propio”, que son sectores en los que predominan las tareas demandantes físicamente. Algo parecido sucede con la diversidad competencial, ya que **los sectores que demandan menos diversidad de competencias blandas también son los que, en general, requieren más esfuerzo físico y presencialidad**, como los sectores de agricultura, silvicultura y pesca y de la construcción, en los que solo se demandan un 2,7 % de todas las competencias blandas identificadas en la base de datos.

Finalmente, se identifica una **relación positiva entre la demanda de competencias blandas y su ubicuidad entre los sectores**. Es decir, que, en general, es posible asociar una mayor proporción de vacantes que demanden alguna competencia blanda a una mayor presencia de dicha competencia entre los diferentes sectores.

2.2. ¿Cómo identifican los empleadores si las personas han adquirido las competencias blandas y a qué nivel?

2.2.1. Métodos de validación de competencias blandas durante el proceso de contratación

El **método de evaluación** más frecuentemente mencionado que los empleadores utilizan para detectar si un candidato o candidata a un puesto de trabajo cumple con los requisitos referentes a competencias blandas es la **entrevista**. Dentro de este método, se mencionan diferentes estilos para detectar competencias blandas. El primero de ellos es la **entrevista estructurada**, consistente en una batería de preguntas variadas donde pueden incluirse preguntas que permitan detectar este tipo de competencias. Otro de los estilos más frecuentemente destacados es la **entrevista por competencias**. Este tipo de entrevistas busca evaluar o verificar la presencia de determinadas competencias blandas mediante preguntas en las que el candidato o candidata explica de qué forma actuaría en el futuro o actuó en el pasado para hacer frente a una determinada situación. Se diferencia del estilo anterior en su concreción situacional. Esto se entrelaza con el siguiente estilo de entrevista: la **entrevista por incidentes críticos**. Este estilo se caracteriza precisamente por la búsqueda de detalles específicos sobre situaciones pasadas para captar las competencias. Ocasionalmente pero no de manera regular, también se aplica el estilo de **entrevista semiestructurada o flexible**, con el fin de identificar este tipo de competencias de una forma más informal o amigable, permitiendo que el candidato o candidata se exprese de una forma más abierta. Se le da una mayor libertad al aspirante para explicar sus expe-

riencias, lo que permite al entrevistador acomodarse a las respuestas del entrevistado y detectar esas competencias.

Un segundo método para la detección o validación de competencias blandas utilizado ocasionalmente pero no de manera regular, es la **prueba escrita**. Este tipo de pruebas puede desarrollarse de distintas formas. Una de las pruebas escritas más repetidas por los participantes es el **test psicotécnico o de personalidad**, como por ejemplo el **eneagrama o los test ITAC-2**. Además de los test de personalidad, algunos entrevistados utilizan test o cuestionarios de competencias, por ejemplo el de **Competea**, que consiste 180 preguntas con secuencias distintas para tratar de captar las competencias del aspirante. Otra herramienta de test de competencias mencionada ocasionalmente por los entrevistados es **Predictive Index (PI)**. Se trata de una herramienta que, mediante una serie de preguntas que contesta el candidato, elabora un mapa conceptual con un perfil conductual del candidato que ayuda a orientar a los entrevistadores durante los procesos de selección para elegir al candidato o candidata. Otro tipo de test mencionado por los participantes también de manera ocasional pero no regular, es la **herramienta DISC**, que mide las características personales de un individuo con el objetivo de encajarlo en una de las cuatro matrices propuestas por el psicólogo Maston: dominancia, influencia, estabilidad y cumplimiento⁹.

⁹ Cándido, S. (2021). Test DISC: Conoce este mecanismo de evaluación comportamental y cómo puede ser útil en tus esfuerzos de gestión [entrada de blog]. Rock Content Blog. <https://rockcontent.com/es/blog/test-disc/#:~:text=El%20test%20DISC%20es%20una,cuatro%20comportamientos%2C%20creada%20por%20Maston>

Además de Competea y PI, otra herramienta utilizada por los participantes en algunos casos es la **herramienta Belbin**. Esta identifica nueve roles que han de estar presentes en un equipo. Con base en los test que implementa, clasifica a cada empleado dentro de un rol de estos nueve necesarios.

En tercer lugar, **los estudios de caso o simulaciones y las dinámicas de grupo** se sitúan también como un método utilizado frecuentemente para la validación de competencias blandas. Se caracterizan por su aplicabilidad práctica, y permiten a los entrevistadores **observar de forma directa** los comportamientos de los aspirantes en función de los objetivos marcados. De esta forma, pueden detectar las competencias blandas de los candidatos de una manera más vivencial. Algunos de los entrevistados mencionan prácticas como el juego de rol (*role playing*), otros juntan a los distintos candidatos de forma presencial dentro de la empresa, con el fin de observar cómo interactúan entre ellos y el entorno. También, se plantean simulaciones en las que los candidatos deben explicar de qué forma actuarían delante de esa situación planteada.

Finalmente, señalamos otros métodos mencionados en menor medida por los participantes. En algunos casos, los entrevistados utilizan la revisión del **currículo** y la **experiencia previa** para comprobar si el candidato o candidata se adecúa o no al puesto basándose en las competencias blandas requeridas. Por otra parte, destaca por su innovación o singularidad la utilización de un juego de cartas llamado Management Colors. Este juego es utilizado por uno de los participantes durante los procesos de selección: se trata de cartas con una serie de preguntas que sirven de excusa para definirse a uno mismo, de modo que permite comprobar las competencias individuales y las competencias de comunicación.

2.2.2. Métodos de evaluación de competencias blandas de los empleados

En cuanto a los **instrumentos de evaluación** que emplean las empresas para valorar el desempeño de sus trabajadores en relación con sus competencias blandas, cabe mencionar que no todas las empresas entrevistadas evalúan a sus trabajadores; sin embargo, entre las que sí lo hacen, destaca el enfoque de **evaluación de 360 grados**. Este enfoque supone la evaluación del empleado desde distintas fuentes: autoevaluación, valoración de los superiores, compañeros, etc. En algunos casos, la herramienta para llevar a cabo esta evaluación es la entrevista directa, mientras que en otros se trata más bien de conversaciones de carácter más informal.

En otras ocasiones, no se produce una evaluación de 360 grados, sino que es el propio responsable o superior quien evalúa en una visión de **arriba a abajo** al empleado. Del mismo modo que en el caso anterior, se emplean diferentes herramientas. En este caso, además de las entrevistas o las conversaciones, también se emplean test o cuestionarios, así como memorias escritas de evaluación, donde se recogen los ítems relevantes para evaluar al empleado.

Otro de los instrumentos de evaluación mencionados ocasionalmente pero no de manera regular, es la **observación directa**. Este tipo de evaluación se basa en examinar los comportamientos de los empleados en el día a día, quizá de una forma menos estructurada que las anteriores. El encargado o supervisor observa día a día la manera en la que sus empleados desempeñan sus tareas o se comportan, mediante lo cual determinan la presencia de las competencias blandas de los empleados.

En general, este tipo de evaluaciones se basan en la **dirección o fijación de objetivos**. Es decir, se evalúa el desempeño de los empleados sobre la base de los objetivos previamente establecidos, a la vez que se marcan nuevos objetivos a cumplir de cara a la próxima evaluación.

Finalmente, otras herramientas empleadas para la evaluación de los trabajadores en algunos casos son las siguientes: **Nine-Box Matric, herramienta Mentor o el enfoque del Modelo de Contribución**. Respecto a la primera, se trata de una matriz que evalúa el rendimiento y potencial de los empleados mediante una campana de Gauss. La herramienta Mentor es un software de recursos humanos que facilita la evaluación, haciendo un seguimiento de los empleados y elaborando un gráfico de araña con las competencias que tienen actualmente los trabajadores y las que deberían tener. Finalmente, el enfoque del Modelo de Contribución consiste en la evaluación de los empleados basándose en su contribución a los objetivos de la empresa y no por su desempeño.

2.3. ¿Qué tipo de descriptores y niveles se usan en las empresas para definir el nivel de desempeño en competencias blandas?

Los **descriptores de las competencias** blandas se refieren a la especificación de los comportamientos observables o actitudes que demuestran que una persona cuenta con una determinada competencia blanda. **Casi la mitad de las empresas participantes manifestaron disponer de algún marco de competencias** con elementos de estas características con el fin de observar los comportamientos y actitudes de sus empleados y clasificarlos de alguna manera. Además, en algunos casos, las empresas disponen de un diccionario de competencias donde se define de forma detallada qué entienden por cada competencia.

Se analizó también la medida en la que se establecen **diferentes niveles** de rendimiento o desarrollo dentro de una misma competencia blanda y **se encontró que su definición y uso no es tan frecuente como los marcos**, o no está tan claramente definido. Dentro del conjunto de compañías que presentan un marco de competencias, más de la mitad incluyen además una nivelación de las competencias (frecuente o usado con regularidad). No obstante, es habitual que la presencia de niveles dependa del cargo o puesto de trabajo, es decir, no siempre los niveles de competencias se aplican al conjunto de trabajadores de la compañía. Las escalas más utilizadas por estas empresas suelen ser del nivel 1 al 4 o del nivel 1 al 5, donde en cada nivel se describen ciertos comportamientos que se esperan que la persona lleve a cabo. En función de la empresa, la nomenclatura utilizada para denominar los niveles puede variar. La definición de los

niveles se hace desde diferentes enfoques; en algunos casos, a cada nivel de competencia se le asignan distintos comportamientos o actitudes que deben estar presentes para considerar que el empleado ha adquirido un determinado nivel, mientras que, en otros casos, el nivel se aplica a la frecuencia de presencia de un determinado comportamiento. De forma ocasional pero no regular, la dimensión se hace a 3 niveles, por ejemplo "bajo, medio, alto". Para finalizar, ocasionalmente pero no de manera regular, algunos participantes han manifestado no utilizar una nivelación estricta, sino métodos más amplios. Por ejemplo, una de las empresas utiliza bandas en lugar de niveles, y se basan en el alcance del puesto de trabajo y no en las competencias propias de la persona. Se describen de forma más exacta los diferentes comportamientos que se espera del trabajador en función de la banda en la cual se encuentre. Otra forma de hacerlo es mediante ejes con competencias, donde se espera que la persona cuente con las competencias de cada eje y no por niveles.

Otro de los propósitos marcados durante el proceso de investigación fue tratar de definir estas competencias blandas. Cabe destacar que esta tarea ha sido complicada y, en general, los participantes han tenido dificultades para aportar una definición exacta de lo que significa para ellos o para sus empresas una determinada competencia. Sin embargo, en algunos casos sí han conseguido hacer una aproximación hacia una definición más concreta. Como hemos comentado anteriormente, algunos de los participantes cuentan con un diccionario de competencias, lo que les ha facilitado la tarea. A continuación, y por orden de frecuencia de las competencias mencionadas en este bloque, exponemos a grandes rasgos qué significan las distintas competencias mencionadas:

- **Colaborar en equipos y redes o trabajo en equipo.** Desde diferentes perspectivas, se entiende por el trabajo en equipo la disposición o capacidad para participar de forma cooperativa con los compañeros con el fin de llevar a cabo las tareas conjuntas independientemente de los intereses individuales.
- **Adoptar un enfoque proactivo o proactividad.** De las respuestas de los participantes se desprende que entienden por una persona proactiva la que no se limita únicamente a seguir las tareas que le adjudican, sino que trata de ir un paso por delante, ir más allá, no ser un ente pasivo sino activo.
- **Demostrar voluntad o tener capacidad de aprender.** Se define como la capacidad de ser responsable del propio aprendizaje y disfrutar de aprender nuevas formas de hacer.
- **Hacer frente a los problemas.** Se entiende como la capacidad de las personas de proponer soluciones, y mostrar empeño y motivación en superar los obstáculos.
- **Liderar a otros.** La definición de qué es un líder es diversa según la empresa. Sin embargo, convergen en la idea de superar el estilo de liderazgo clásico, más autoritario, y fomentar un estilo de liderazgo más próximo a los trabajadores, más de gestión de equipos y disponibilidad para los empleados.
- **Pensar de forma creativa e innovadora.** En gran medida, se superpone a otras capacidades mencionadas anteriormente, como adoptar un enfoque proactivo o resolución de problemas, ya que la definen como una forma de pensar original, de ir más allá de lo que estás acostumbrado, etc.

- **Trabajar con eficacia.** Implica llevar a cabo con éxito el propio trabajo.
- **Comunicación.** Capacidad de saber transmitir un mensaje de forma adecuada. Incluye diferentes ámbitos, como saber exponer en público, escuchar de forma activa, tener empatía con los demás, ser asertivo a la hora de transmitir el mensaje, etc.
- **Adaptación al cambio.** Relacionada con la flexibilidad, es la capacidad de una persona para trabajar de forma efectiva en diferentes situaciones y recursos.

Además de tratar de hacer una aproximación a la definición de estas competencias, a los participantes se les ha preguntado por el nivel mínimo exigido por sus empresas de las diferentes competencias mencionadas. En este sentido, cabe destacar que cerca de la mitad de participantes han hecho referencia a unos requerimientos mínimos. Dentro de este porcentaje, la mitad de ellos han comentado que el nivel mínimo requerido **varía en función del puesto o perfil**. Por otro lado, ocasionalmente han señalado que no habría un nivel mínimo exigido, sino que se exige que la competencia esté presente en el empleado, es decir, que sean capaces de **aplicar** dicha competencia. En la misma línea, otros participantes destacan que no habría un nivel mínimo exigido, sino que, en función del puesto, se requieren más o menos competencias.

2.4. ¿Qué formación se requiere o valora en competencias blandas (soft skills)?

Del análisis de las respuestas de las empresas se obtiene que **en ningún caso se requiere formación específica en competencia blandas** por parte de los candidatos a un puesto de trabajo para acceder este. Los motivos para ello son diversos. En algunos casos, no se requiere este tipo de formación porque podría suponer un desincentivo para los posibles aspirantes a presentar candidatura o podría ser excluyente con quienes no puedan permitirse este tipo de formaciones. En otros casos, la única formación requerida es la tradicional o reglada. Otro motivo señalado ocasionalmente para no requerir este tipo de formaciones es la preferencia de experiencia o puesta en práctica de este tipo de competencias por sobre la formación. Otra razón es que la formación en este tipo de competencias se da en la compañía una vez que el empleado está dentro, por lo que no se requiere para poder entrar. No obstante, pese a que no es un requisito excluyente, de forma muy frecuente sí se menciona que sería valorable haber participado en formaciones en competencias blandas, ya que demuestra la inquietud del candidato o candidata en aprender y desarrollarse en este tipo de competencias.

Respecto a las tipologías de dichas formaciones, generalmente no hay una preferencia, sino que se valora el simple hecho de haber participado en formaciones en competencias blandas. Sin embargo, frecuentemente los participantes dejan clara su inclinación por formaciones impartidas por universidades, por su prestigio y las garantías de aprendizaje que esta otorga. De forma ocasional, algunos participantes dan un mayor valor a las provenientes del ámbito empresarial por su practi-

dad y aplicabilidad en el entorno laboral. Se ha destacado también el caso de plataformas de aprendizaje como LinkedIn Learning, que son valoradas de forma positiva por las empresas ocasionalmente (pero no de manera regular), inclusive para contratar los servicios de dicha plataforma y ofrecer formaciones a sus empleados.

También, de forma ocasional, algunos participantes señalan que, si durante el proceso de selección no se detecta la presencia de las competencias blandas requeridas para acceder al puesto, supondría la exclusión del candidato, incluso si este dispone de formaciones específicas.

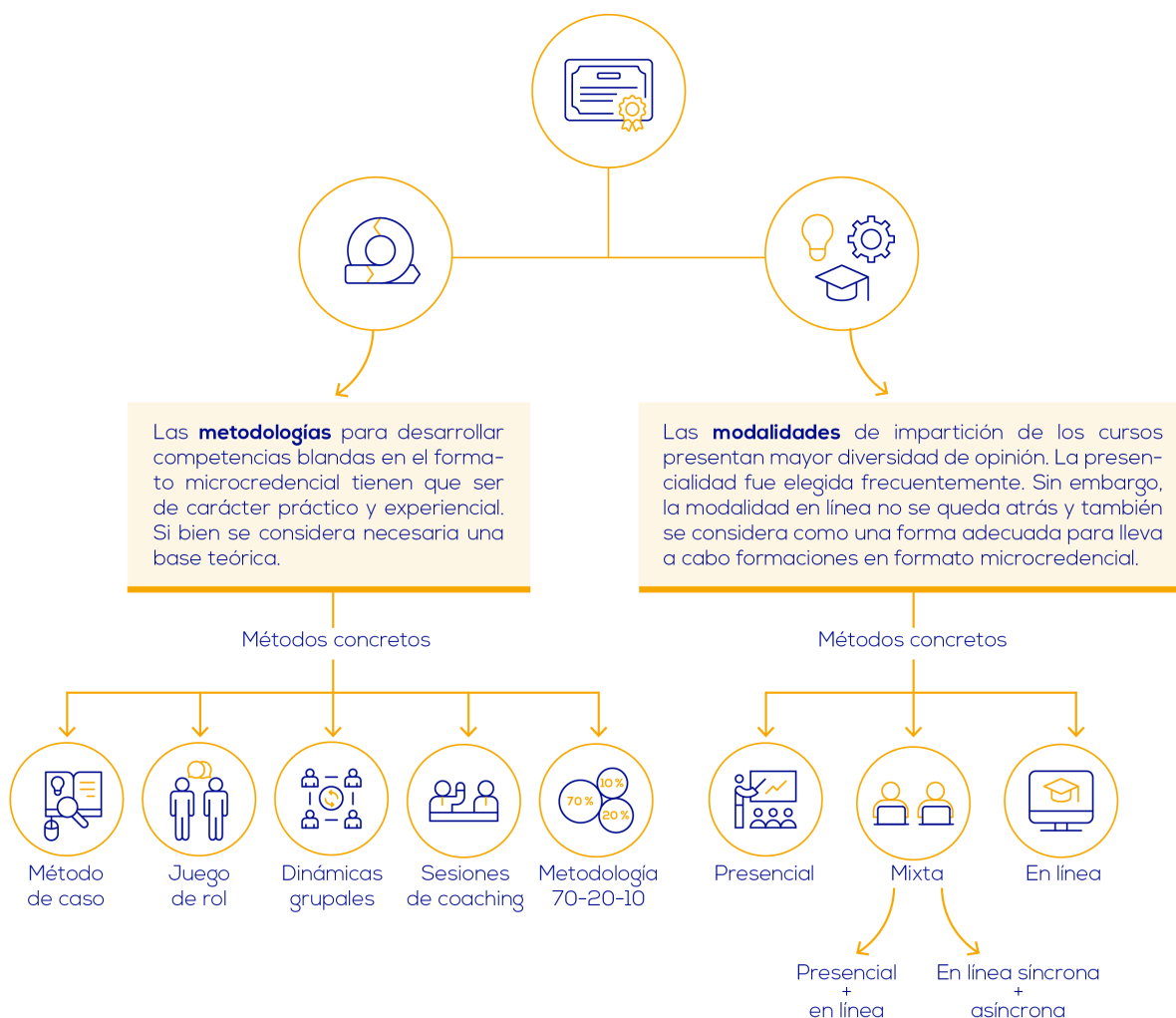
2.4.1. Microcredenciales para el desarrollo y aprendizaje en competencias blandas

Dada la relevancia de las microcredenciales para el contexto del proyecto, se ha preguntado a los entrevistados sobre este tipo de formaciones de manera más específica. Una microcredencial es la certificación de los resultados de aprendizaje que un alumno o alumna ha obtenido en experiencias de aprendizaje de corta duración. Si bien es cierto que muy frecuentemente los participantes desconocían preliminarmente qué es una microcredencial, una vez se les ha explicado el alcance del concepto, se han mostrado favorables a la implementación de este tipo de formaciones cortas y flexibles para desarrollar y potenciar competencias blandas. Como se ha mencionado anteriormente, la universidad sería la institución adecuada para impartir también este tipo de formaciones por sus procesos de control, acreditación y certificación, así como la experiencia previa en la formación académica y la visión pedagógica e imparcialidad de las universidades frente a intereses privados. Sin embargo, algunos participantes señalan que le darían

una mayor credibilidad a las microcredenciales en competencias blandas impartidas por empresas debido al carácter práctico y experiencial que requieren este tipo de competencias para poder ser desarrolladas. Se espera de las empresas o el mundo organizacional un mayor conocimiento del día a día del mundo laboral, por lo que podrán aportar una visión más práctica y acorde a la realidad empresarial a este tipo de microcredenciales. Además, de forma ocasional pero no regular para algunos entrevistados, quién imparta la formación no sería tan importante y cabría entrar a valorar diversos factores como el prestigio, la metodología o si los alumnos realmente han adquirido la formación. Por el contrario, si bien no hay valoraciones negativas sobre microcredenciales para desarrollar competencias blandas, en algunos casos los participantes sí consideran que no serían relevantes a la hora de la selección, o, pese a una valoración positiva, no serían un elemento determinante. Cabe señalar que ocasionalmente los participantes verían de forma negativa este tipo de cursos si no profundizan en la materia y únicamente se quedan en la superficie.

2.4.2. Microcredenciales en competencias blandas: metodologías y modalidades de aprendizaje

Microcredenciales en competencias blandas: metodologías y modalidades de aprendizaje



Respecto a la **metodología** óptima para desarrollar competencias blandas en el formato microcredencial, los participantes muy frecuentemente coinciden en que ha de ser de carácter práctico y experiencial. Si bien consideran una base teórica necesaria, priman la practicidad de este tipo de cursos para el correcto desarrollo de este tipo de competencias. Algunos métodos prácticos concretos pueden ser el método de caso, el juego de rol o las dinámicas grupales y sesiones de coaching. Respecto a la **modalidad** de los cursos, hay una mayor diversidad de opinión. En este sentido, la modalidad presencial o preferiblemente presencial para desarrollar competencias blandas sería la elegida frecuentemente por un mayor número de entrevistados. Destacan como puntos fuertes de la presencialidad el contacto con los compañeros, el cara a cara, la observación y la experiencia vivencial, que son fundamentales para el desarrollo de competencias blandas. No obstante, la modalidad en línea no se queda atrás y una parte relevante de los participantes la consideran como una forma adecuada para llevar a cabo este tipo de formaciones dadas las herramientas tecnológicas que existen en la actualidad, que pueden llegar a suplir la presencialidad. Desde este punto de vista, las formaciones en línea facilitan la conciliación y permiten llegar a un mayor número de participantes. También, en algunos casos, los participantes señalan que lo óptimo o ideal serían formaciones mixtas, es decir, que combinen la modalidad en línea (tanto la modalidad en línea síncrona como asíncrona) y la presencial, o la modalidad únicamente en línea que combine sincronía y asincronía. En este caso, no sería tan relevante si la formación es o no presencial, sino más bien si existe contacto directo, aunque sea de forma virtual, bien con los profesores o bien con el resto de compañeros. Finalmente, además de la metodología o la modalidad, es reseñable la importancia de la **evaluación** y seguimiento de los alumnos para poder valorar

si han adquirido los conocimientos de forma efectiva. En este sentido, ocasionalmente pero no de manera regular, algunos participantes mencionan herramientas como cuestionarios o test de evaluación; otros consideran la entrevista directa con el alumno para observar los cambios en su comportamiento o la evaluación de 360 grados, que incluye esa parte de autoevaluación y evaluación por pares.

2.4.1. Elementos explícitos en el plan docente de la microcredencial

Una parte fundamental de cualquier tipo de formación es el **plan docente**, que sirve de guía para el desarrollo del curso. Por este motivo, se ha preguntado a los entrevistados qué elementos consideran necesarios que se incluyan en el plan docente de las microcredenciales. Los tres elementos más frecuentemente destacados a incluir en el plan docente han sido el número de horas de curso, los contenidos y materiales del curso y las evidencias de aprendizaje. Le siguen la metodología educativa, la inclusión de prácticas y el tipo de evaluación. En algunos casos destacan también los objetivos del curso, los distintos niveles, la habilidad o competencia objeto del curso y su definición, los autores del curso y la presencia de formadores externos, qué actividades se van a llevar a cabo, a qué público va dirigido, la asistencia al curso, acompañamiento, etc. Además, en algunas ocasiones destacan que los profesores o formadores tengan una experiencia previa fuera del ámbito académico para ofrecer una formación más adecuada al mundo laboral.

3. Identificación de oferta formativa y revisión de la validez e idoneidad de las especialidades formativas incorporadas al catálogo, de acuerdo con las demandas actuales

La finalidad del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral es impulsar y realizar una formación que contribuya al desarrollo personal y profesional de las personas trabajadoras, mejorando su empleabilidad y su promoción en el trabajo, a través de **formaciones que respondan a las necesidades del mercado laboral con el objetivo de mejorar la competitividad empresarial**. Esta formación se operacionaliza a través del Catálogo de Especialidades Formativas.

3.1. El Catálogo de Especialidades Formativas y la ordenación de competencias transversales

Idoneidad y validez del Catálogo de Especialidades Formativas del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en relación con la oferta formativa en competencias blandas



La oferta vinculada a competencias blandas ESCO es limitada a **46** especialidades



Idoneidad



No se correlaciona con las competencias blandas altamente demandadas en el mercado laboral español.

Existe una importante presencia de competencias transversales pero no blandas dedicadas a los idiomas, ofimática y digitalización.



La clasificación es arbitraria no hay relación directa con el marco de clasificación ESCO, se entremezclan dentro de la misma categoría.

Existe una ambigüedad entre "Orientación" y "Competencias básicas para la empleabilidad".



Validez



La profundidad del aprendizaje propuesto no alcanza el nivel "aplicar" exigido por el mercado de trabajo.

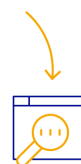


El nivel de cualificación utilizado no resulta directamente aplicable a microcredenciales o especialidades que apunten a la formación en competencias blandas.

Consecuencias para considerar una **no muy buena experiencia de usuario por parte de las personas trabajadoras a la hora de querer formarse en alguna competencia blanda.**



Dificultad para **identificar las competencias blandas** que necesitan entender la oferta y el potencial impacto de cada especialidad en sus trayectorias profesionales.



Dificultad para encontrar en el buscador del catálogo una **especialidad formativa** que visiblemente resuelva una carencia de competencias blandas demandadas en el mercado laboral.

El análisis de las especialidades formativas existentes en el Catálogo arroja el resultado de que la **oferta de formaciones en competencias transversales y blandas del Catálogo es bastante acotada**. Solo un **3,8 %** (o 228) de las especialidades del total de especialidades formativas del Catálogo corresponden a competencias transversales. Asimismo, ha sido posible vincular **46 especialidades formativas** con competencias blandas, considerando la clasificación de competencias transversales de ESCO y la clasificación de competencias blandas propuesta en el E1. Dichas 46 especialidades corresponden al **20,2 % de la oferta formativa clasificada** internamente como transversal y, a su vez, suponen solamente el **0,8 % del total de la oferta** formativa sistematizada mediante el Catálogo de Especialidades Formativas. Esta información está resumida en la *Figura 4*.

Por otra parte, las especialidades que se han podido vincular a competencias blandas, dentro del Catálogo de Especialidades Formativas, siguen **una ordenación y clasificación que no permite identificar ni promover de buena manera la adopción de competencias blandas** por parte de las personas trabajadoras que acceden al Sistema de Formación Profesional para el Empleo. **Es por ello por lo que surge la necesidad de contar con una ordenación que incorpore un marco de competencias o que tenga una correspondencia clara con este, como el de ESCO, en el contexto del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en España**. La normativa que rige la ordenación del Catálogo de Especialidades Formativas indica que las especialidades que tengan **carácter transversal** respecto a varias familias profesionales tendrán una **adscripción diferenciada** de carácter intersectorial. En el presente, el Catálogo de Especialidades Formativas establece diferentes tipos de competencias transversales. Entre ellas destacan las dedicadas a forma-

ciones dedicadas a temas “digitales/ofimática/TIC”, “idiomas/lingüísticas”, “competencias personales y sociales”, “competencias organizacionales/metodológicas”, “prevención de riesgos laborales”, “orientación”, “emprendimiento”, “medioambiente” “promoción de la igualdad”, entre otros. Una comparación entre estos tipos de competencias y la taxonomía ESCO (véase el documento “Identificación de oferta formativa y revisión de la validez e idoneidad de las especialidades formativas incorporadas al Catálogo, de acuerdo con las demandas actuales”, E3) indica que algunas de ellas pueden relacionarse a agrupaciones de competencias blandas, como lo son las competencias y capacidades de autogestión. Sin embargo, otras no se corresponden ni con competencias blandas ni con transversales, según las definiciones establecidas en E1 y ESCO.

Se puede concluir que, más allá de la clasificación empleada, **deben visibilizarse y promover el concepto y conocimiento sobre competencias blandas tanto de manera general como mejorando la experiencia de usuario para acceder a estas formaciones**. La actual clasificación dificulta la identificación de competencias blandas desde la perspectiva de las personas trabajadoras que necesitan entender la oferta y el potencial impacto de cada especialidad en sus trayectorias profesionales. Si bien se expone que podría haber manera de reestructurar la clasificación de competencias transversales del Catálogo de Especialidades Formativas, con el objetivo de alinear al estándar europeo representado en la clasificación europea de capacidades, competencias, cualificaciones y ocupaciones ESCO, el principal potencial de mejora del catálogo en este aspecto debiera ser simplemente visibilizar y poner en valor la oferta de especialidades dedicada a competencias blandas, entendiéndose como la clasificación propuesta en E1. La formación en competencias blandas a las personas trabaja-

doras debiera tener mayor promoción y visibilidad tanto desde una mejora en la experiencia de usuario del sitio web de SEPE como en la clasificación reglada por la actual normativa. En los anexos del E3 también se incluyen breves comentarios al sitio web del buscador de especialidades formativas.

3.2. Idoneidad de la oferta formativa de competencias blandas en el Catálogo de Especialidades Formativas

Otro resultado a destacar es que, en general, la oferta formativa en competencias blandas **no representa una oferta formativa alineada con las demandas del mercado laboral**. El análisis **se centra en las competencias blandas**, identificadas como capacidades y competen-

cias de autogestión, capacidades y competencias sociales y de comunicación y capacidades y competencias de razonamiento según lo definido en el trabajo de revisión bibliográfica y documental realizado en el E1 y representado en la *Figura 2*. Por ello, se identifican las capacidades y competencias básicas (que incluyen dominar idiomas, algunas competencias digitales y competencias matemáticas) pero no se profundiza en ellas ni en las capacidades y competencias para la vida (que incluyen, entre otros aspectos, competencias relacionadas con el medioambiente, comportamiento cívico y el cuidado y prevención de riesgos laborales y de la salud), que son otras categorías de competencias transversales pero no se clasifican como blandas. En el E3 se puede encontrar un análisis más detallado organizado por competencias blandas según los grupos de agregación de competencias blandas 1, 2 y 3 (Comisión Europea, 2021), del cual se presenta, a continuación, un resumen, según el grupo 1:

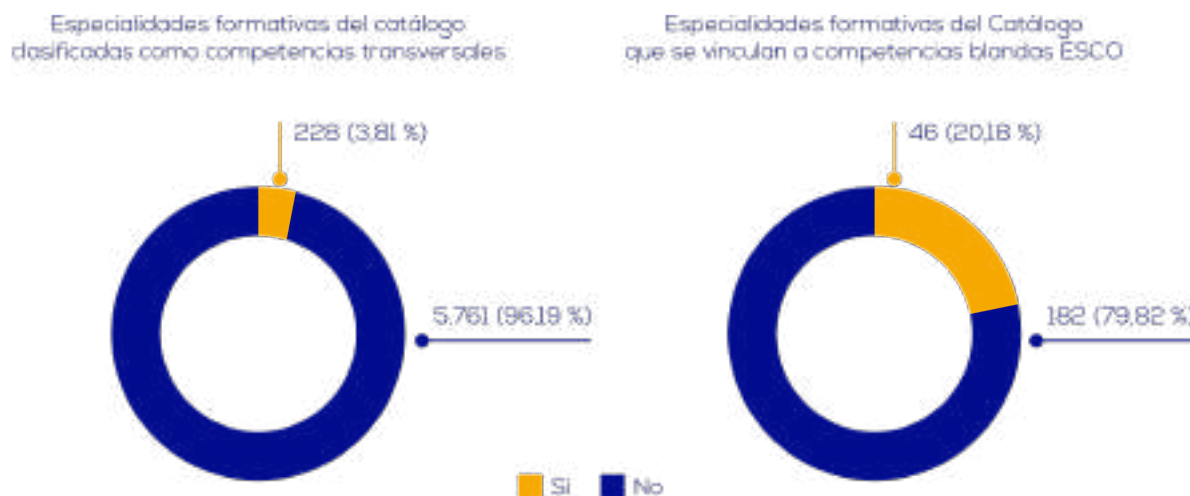


Figura 4. Porcentaje de especialidades formativas clasificadas como transversales en el catálogo y las vinculadas a competencias blandas ESCO.

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis del Catálogo de Especialidades Formativas SEPE 2023.

Relativo a las **capacidades y competencias de autogestión, las más demandadas en el mercado**, existe una importante oferta dedicada a gestionar el progreso personal, practicar la reflexión personal y gestionar el estrés. Estas últimas son consideradas relevantes para las personas trabajadoras, pero, en contraposición a esta oferta, se evidencia una falta de oferta formativa enfocada en competencias blandas de alta demanda como **adaptarse al cambio, asumir responsabilidad y gestionar el tiempo**.

En relación con las **capacidades y competencias sociales y de comunicación**, se evidencia la necesidad de **crear oferta formativa enfocada en colaborar en equipos y redes para personas en posiciones no de liderazgo** (es decir, que ejercen de colaboradores individuales), de modo que se genere una diferenciación al enfoque tradicional del trabajo en equipo, entendido como una responsabilidad de las personas en posición de liderazgo. Otra área a mejorar en cuanto a oferta formativa tendría relación con las competencias blandas relacionadas con **comunicarse**.

Finalmente, con respecto a las **capacidades y competencias de razonamiento** identificadas en el Catálogo y la demanda por parte del mercado laboral, se hace necesario desarrollar mayor oferta formativa vinculada al desarrollo de la **creatividad** y también a la **resolución de problemas**. Ambas representan un gran desafío, considerando que las pocas vinculaciones encontradas en la oferta formativa, en general, se vinculan a contextos laborales particulares de su aplicación.

Es posible concluir que, en cuanto a la idoneidad del catálogo, las competencias blandas a las que se vinculan estas 46 especialidades formativas no se correlacionan con las que son altamente demandadas en el mercado laboral español. Sin embargo, eso no implica que

deba reducirse la oferta formativa de especialidades “no demandadas explícitamente por el mercado laboral”, como las especialidades vinculadas a **gestionar el progreso personal** (competencia blanda de baja demanda según el análisis cuantitativo del E2), que corresponden a un total de 11 formaciones. Ello es debido a que estas competencias, así como otras competencias básicas que tienen una importante presencia en el catálogo, pueden ser muy importantes de cara a promover la inserción laboral, aun cuando no se pidan de forma explícita en las vacantes.

3.3. Validez de la oferta formativa en competencias blandas

Del análisis de programas formativos revisados (de las especialidades formativas vinculadas con competencias blandas), **se concluye que la profundidad del aprendizaje propuesto solo llega a los niveles de destreza de conocer y comprender** en la escala de Bloom, en vez de los que exige el mercado de trabajo de aplicar. Por lo tanto, **son insuficientes** para alcanzar el nivel de desempeño requerido en el mercado de trabajo.

Finalmente, cabe añadir que la variable de **nivel de cualificación** utilizada por el Catálogo de Especialidades Formativas **no resulta directamente aplicable a microcredenciales o especialidades que apunten a la formación de competencias blandas**, ya que los comportamientos esperados no se corresponden directamente con realizaciones profesionales vinculadas a tareas específicas, sino a comportamientos transversales que pueden acompañar una gran diversidad de tareas en diversas ocupaciones y sectores. En este sentido, se **recomienda adaptar o usar niveles de cualificación diferenciados cuando se busca formar en competencias blandas, así como los idiomas**

poseen su propio marco de nivelación. Progresar en esta definición es un requisito importante para validar los niveles de cualificación en competencias blandas ante la Administración, las empresas y las personas trabajadoras.

3.4. Resultado general

La *Tabla 8* resume el análisis de idoneidad de la oferta formativa ordenada sobre la base de la demanda de competencias blandas grupo 2 en el mercado laboral de España durante los años 2018-2023. Puede considerarse un bosquejo de las seis microcredenciales a priorizar para formar competencias blandas de alta demanda en España.

Tabla 8. Resumen del análisis de idoneidad de la oferta formativa según el ranquin de demanda de competencias blandas del grupo 2

Ranking	Competencias blandas (Grupo 2)	Demanda %	Oferta formativa
1	Mostrar voluntad de aprender	42,87%	Escasa
2	Adoptar un enfoque proactivo	30,13 %	Escasa
3	Trabajar de manera eficiente	25,87 %	Regular
4	Dirigir a otras personas.	23,31 %	Buena
5	Colaborar en equipos y redes.	20,16 %	Muy escasa
6	Lidiar con problemas.	18,62 %	Escasa
7	Comunicarse.	16,55 %	Escasa
8	Pensar de manera creativa e innovadora.	16,28 %	Regular
9	Mantener una actitud positiva,	6,67 %	Buena
10	Procesar información, ideas y conceptos.	4,90 %	Regular
11	Planificar y organizar.	2,74 %	Buena
12	Ayudar a otras personas.	0,47 %	Buena
13	Respetar el código ético de conducta	0,27 %	Escasa

Nota. Las competencias están ordenadas por el porcentaje de demanda, calculado como la cantidad de vacantes que piden cada una de las competencias blandas del grupo 2 sobre el total de vacantes de la base de datos que piden alguna competencia.

Fuente. Elaboración propia.

Mejorar la oferta de competencias blandas como adaptación al cambio (mostrar voluntad de aprender), proactividad, gestión del tiempo (trabajar de manera eficiente), trabajar en equipos, resolver problemas (lidiar con problemas) y creatividad podría contribuir a mejorar la empleabilidad y promoción en el trabajo de las personas trabajadoras (ocupadas y desempleadas) mediante formaciones que respondan a las necesidades actuales del mercado laboral y estén orientadas a mejorar la competitividad empresarial, como señala el mandato del Sistema de Formación Profesional para el Empleo de España.

4. Propuesta de seis microcredenciales en competencias blandas

6 microcredenciales para formar a las personas trabajadoras en competencias blandas

A partir del análisis y de la revisión del catálogo planteamos desarrollar **microcredenciales que busquen formar a un amplio conjunto de trabajadores** en las siguientes **6 competencias**:



A partir del análisis de la literatura y de los factores que inciden en un aumento de la demanda de competencias blandas, así como en una propuesta de definición de estas competencias y de la clasificación (E1), del análisis de la demanda de competencias blandas en España y los métodos empleados para identificarlas y evaluarlas en las personas por parte de las empresas (E2) y de la revisión del catálogo (E3), se plantea incorporar a las especialidades formativas del Catálogo seis micro-

credenciales que busquen formar a un amplio conjunto de trabajadores en las siguientes 6 competencias:

- **Adaptación al cambio**
- **Proactividad**
- **Trabajo colaborativo**
- **Resolución de problemas**
- **Gestión del tiempo**
- **Creatividad**

4.1. Marco normativo de las microcredenciales en España

La Unión Europea define las microcredenciales como un registro de un aprendizaje de corta duración. La Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad Universitaria (ANECA) propone una definición más detallada. "Una microcredencial es (el registro de los resultados de) una experiencia breve de aprendizaje vinculada, en su caso, a un marco de cualificaciones, y validada, en todo caso, por una evaluación. Las microcredenciales podrán ser diseñadas y expedidas por diversos proveedores en diferentes entornos de aprendizaje, y se otorgarán a experiencias de aprendizaje caracterizadas por ser pertinentes, facilitar su acumulabilidad apoyando itinerarios de aprendizaje flexibles, disponer de servicios de orientación y estar centradas en la persona que aprende. Las microcredenciales deberán asegurar su calidad con arreglo a normas acordadas en el sector o ámbito de actividad pertinente conforme a principios de transparencia, autenticidad, portabilidad y reconocimiento que refuercen la fiabilidad y la confianza de la microcredencial".

En España, el Real Decreto 822/2021 y la Ley Orgánica del Sistema Universitario Europeo (LOSU) establecen que las universidades pueden impartir formación propia a partir de microcredenciales de menos de 15 ECTS o 375 horas. Esta legislación también habilita a todas las instituciones de formación que imparten títulos en todos los niveles del marco de cualificaciones para la educación superior (MECES) o las que se acogen al Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MECU) para impartirlas. Asimismo, también pueden proveer este tipo de credencial empresas, administraciones públicas, agentes sociales y otras organizaciones, siempre que cumplan los requisitos de calidad establecidos por la ANECA.

4.2. ¿Cómo se ha llegado a estas microcredenciales?

Para determinar los tópicos de las seis microcredenciales, se recorrieron las siguientes etapas:

En primer lugar, se realizó una investigación profunda de la literatura sobre el estado del arte de las competencias blandas a escala nacional e internacional. Se propuso, como punto de partida, la clasificación de competencias transversales realizada por la Comisión Europea, dentro del proyecto ESCO (Comisión Europea, 2021). Se propuso esta definición basada en la clasificación de ESCO por dos razones:

- Por la relevancia del Proyecto ESCO como estándar en el ámbito europeo de competencias y ocupaciones.
- Porque el marco propuesto por la Comisión Europea (2021) toma muchos de los elementos esenciales propuestos en los marcos de otras instituciones como la OIT, la OCDE, UNESCO u otras.

En segundo lugar, se desarrolló una investigación para identificar la demanda de competencias blandas en España, tanto en lo que respecta al tipo de competencias más pedidas como en la forma que las empresas identifican, evalúan y miden esas competencias. Para ello, se realizó un análisis utilizando datos cuantitativos, a partir de una base de datos de más de 7 millones de vacantes publicadas en línea entre abril del 2018 y junio del 2023, y complementando con datos cualitativos, a partir de 56 entrevistas a personal de recursos humanos, formación y adquisición de talento de empresas. Un resumen de los resultados obtenidos del análisis cuantitativo se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9: Ordenamiento de las seis competencias más pedidas en el mercado de trabajo Español

Competencia blanda de grupo 3	% de vacantes	Ubicuidad	
		ocupación	sector
Adaptarse al cambio	37,30 %	66,27 %	90,48 %
Asumir la responsabilidad	21,59 %	53,68 %	76,19 %
Trabajar en equipos	19,48 %	43,94 %	57,14 %
Resolver problemas	18,62 %	35,87 %	57,14 %
Gestionar el tiempo	17,90 %	37,53 %	52,38 %
Pensar de manera creativa	16,28 %	26,84 %	42,86 %

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la empresa Lightcast.

Dado este grado de ubicuidad en la demanda, que recorre un elevado porcentaje de sectores y ocupaciones, se concluye que las microcredenciales deben ser de amplio alcance, orientadas a un amplio conjunto de ocupaciones y sectores, y estar dirigidas, principalmente, a personas que son **contribuidores individuales**, es decir, que **no tienen responsabilidades explícitas de liderazgo**.

Por su parte, del análisis cualitativo realizado a partir de empresas se desprende que las microcredenciales deben poseer las siguientes características:

- Ser de carácter eminentemente **práctico y experiencial**, donde la persona participante no solo se familiarice con los principios y conocimientos asociados a la competencia, sino que debe ser **capaz de ponerla en práctica, combinando conocimientos con competencias y comportamientos**, en contextos laborales como una entrevista de trabajo o el día a día del trabajo.
- Buscar que la persona **demuestre su competencia en contextos y situaciones diversas** y de **forma consistente**, es decir en la **mayoría** de las situaciones a las que se enfrenta.
- El diseño instruccional y la impartición deben contar **con el conocimiento de personas que conocen y tienen experiencia en la realidad del mundo laboral**, para que puedan aportar una visión práctica y acorde a la realidad empresarial.
- Estar impartidas a partir de modalidades **mixtas (blended)**, para poder, por una parte, contar con los beneficios de aprender siguiendo un ritmo y un horario propio y experimentar y reflexionar de forma individualizada, con las ventajas del contacto personal y del trabajo en grupo, ya sea de forma presencial o virtual sincrónica. La flexibilidad del componente en línea es algo que se muestra clave en la formación continua de adultos que trabajan a tiempo com-

pleto y que compaginan el trabajo con responsabilidades familiares.

- Contar con una **evaluación**, que acredite que los participantes alcanzaron los resultados de aprendizaje esperados. Esto es clave para poder expedir microcredenciales de acuerdo con el marco normativo español.
- **Incluir la competencia de comunicación efectiva**, entendida como la habilidad para hacer presentaciones, saber comunicar ideas, poder participar productivamente en reuniones, saber escuchar y propiciar la comunicación inspiradora en el equipo, enfatizando la comunicación activa como la base de otras muchas competencias.

En tercer lugar, de la revisión del catálogo de especialidades del SEPE se concluye que la oferta existente para cubrir la demanda de competencias blandas es escasa, ya que supone un porcentaje inferior **al 1% de la oferta**. Dentro de esta limitada cifra, el análisis de la asociación de cada especialidad formativa con las competencias a las que va dirigida, siguiendo la clasificación ESCO, arroja que la cobertura es buena para las competencias (del grupo 2) dirigir a personas, mantener una actitud positiva, planificar y organizar, y ayudar a otras personas. Sin embargo, en el resto de las competencias descritas la oferta es regular, escasa o muy escasa (véase la *Tabla 8*). Por lo tanto, con base en el ordenamiento de la demanda establecido en la *Tabla 1*, y con este resumen de la idoneidad, se concluye que es necesario desarrollar más oferta en competencias de adaptación al cambio, proactividad, trabajo en equipo y resolución de problemas.

4.3. ¿Qué nivel de aprendizaje se busca alcanzar en estas microcredenciales?

Tomando en cuenta toda la investigación de las tres etapas anteriormente explicadas, para definir el nivel de maestría o destreza al que se desarrollan las microcredenciales se usa la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl, alumnos de Bloom (López-García, 2023). Esta escala jerarquiza el aprendizaje en seis niveles de maestría, partiendo del hecho de que no todos implican el mismo esfuerzo. Estos 6 niveles son los siguientes: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Dadas las respuestas por parte de las empresas en cuanto a que el nivel requerido de desarrollo de las competencias blandas es el de poder ponerlas en práctica, en una variedad de contextos y de forma regular, se determinó que, bajo esta escala, el nivel será **el de aplicar**. Los indicadores (descriptores) de los conocimientos, competencias y comportamientos que se alcancen deben poder describirse con los verbos *aplicar, clasificar, demostrar, ejecutar, emplear, examinar, experimentar, mostrar, planear, practicar, usar o utilizar*. (López-García, 2023).

Durante el desarrollo de las fichas de las microcredenciales de competencias blandas (véase el "Informe de propuesta de seis microcredenciales", E4), se han detectado los siguientes aspectos con oportunidad de mejora en los niveles de cualificación profesional en el Catálogo de Especialidades Formativas:

- La descripción de los niveles de cualificación profesional se adapta más a competencias técnicas. Sería recomendable que se revisaran para poder contemplar las competencias blandas.
- Los criterios de requisitos mínimos de acreditaciones/titulaciones por nivel de cualifi-

cación profesional para las microcredenciales de competencias blandas debería poder ser más flexible, es decir, no exigir cumplir ningún requisito para realizar el estudio de esa especialización, a pesar de tener niveles de cualificación superiores a 1.

- Siguiendo los criterios establecidos a la fecha, a las fichas de las seis microcredenciales se les ha asignado el nivel de cualificación 2, aunque se considera que deberían poder ser realizadas sin restricciones de acreditaciones y titulaciones.

6. Referencias

Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41. https://www.oecd-ibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154

ANECA. (2022). Microcredenciales. Formación Inclusiva en todos los formatos y para todas las edades. https://www.aneca.es/documents/20123/49576/MICROCREDENCIALES_Informe_V3.pdf/db424827-b464-d41d-ae09-717eb95e5742?t=1660907214565

Autor, D. H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3–30. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.29.3.3>

Autor, D. H., Dorn, D. y Hanson, G. H. (2021). The Persistence of the China Shock. National Bureau of Economic Research, 29401. <https://www.nber.org/papers/w29401>

Allen, J., Belfi, B. y Borghans, L. (2020). Is There a Rise in the Importance of Socioemotional Skills in the Labor Market? Evidence From a Trend Study Among College Graduates. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01710/full>

Ackerman, P. (1996). A Theory of Adult Intellectual Development: Process, Personality, Interests, and Knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227–257. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289696900161?via%3Dihub>

Balcar, J. (2016). Is It Better to Invest in Hard or Soft Skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453–470.

Bamiatzi, V., Jones, S., Mitchelmore, S. y Nikolopoulos, K. (2015). The Role of Competencies in Shaping the Leadership Style of Female Entrepreneurs: The Case of North West of England, Yorkshire, and North Wales. *Journal of Small Business Management*, 53, 627–644. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/jsbm.12173>

Bloom, N. y Van Reenen, J. (2011). Human Resource Management and Productivity. *Handbook of Labor Economics*, 4, 1697–1767.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley.

Cândido, S. (2021). Test DISC: Conoce este mecanismo de evaluación comportamental y cómo puede ser útil en tus esfuerzos de gestión [entrada de blog]. Rock Content Blog. <https://rock-content.com/es/blog/test-disc/#:~:text=El%20test%20DISC%20es%20una,cuatro%20comportamientos%2C%20creada%20por%20Maston>

Catálogo Europeo de Referencias sobre Soft Skills. *Soft Skills: Facilitating the Vocational Integration of People with Low Levels of Qualifications*. <https://docplayer.es/218057657-Catalogo-europeo-de-referencias-sobre-soft-skills.html>

- Cattell, R. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. Elsevier. <https://arthurjensen.net/wp-content/uploads/2014/06/1987-cattell-intelligenceitsstructuregrowthaction.pdf>
- Cedefop. (2019). *Cedefop Develops Real-time Skills Intelligence by Analyzing Online Job Vacancies: The Skills Employers Want!*. https://www.cedefop.europa.eu/files/9137_en.pdf
- Charoensap-Kelly, P., Broussard, L., Lindsly, M. y Troy, M. (2016). Evaluation of a Soft Skills Training Program. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 154–179. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2329490615602090>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Wellbeing: Conceptual Framework for the OECD*.
- COTEC. (2022). *Automatización y polarización laboral*. <https://cotec.es/proyectos-cpt/automatizacion-y-polarizacion-laboral/>
- Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and Their Role for the Quality of Organizations and Enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. Comisión Europea. (2020). *TaxCompEU - EU Competency Framework for Taxation*. https://taxation-customs.ec.europa.eu/taxation-1/eu-training/taxcompeu-eu-competency-framework-taxation_en?prefLang=es
- Comisión Europea. (2021). *Towards a Structured and Consistent Terminology on Transversal Skills and Competences. 3rd Report to ESCO Member States Working Group on a Terminology for Transversal Skills and Competences (conjuntamente con CEDEFOP)*. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/publications/publication/towards-structured-and-consistent-terminology-transversal>
- Comisión Europea. (s. f.). "CoSki21_O1_Report." Erasmus+ Project Result Content. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/d933b6c9-bb28-4ec8-815f-2a6f4d97d4de/CoSki21_O1_Report.pdf
- Comisión Europea. (s. f.). *Skill Main*. https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main
- Cinque, M. (2016). *Lost in Translation: Soft Skills Development in European Countries*. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.
- De Fruyt, F., Wille, B. y John, O. (2015). *Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills*. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281. <https://www.cambridge.org/core/journals/industrial-and-organizational-psychology/article/abs/employability-in-the-21st-century-complex-interactive-problem-solving-and-other-essential-skills/3CDE6F0807B5D2662693B29C1608BB01>
- Deming, D. J. (2017). *The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market*. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.

Foro Económico Mundial. (2015). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Haselberger, D., Oberhuemer, E., Pérez, M., Cinque, M. y Davide Capasso, F. (2012). Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions. ModEs Project: Lifelong Learning Programme, 67. https://www.researchgate.net/publication/259870844_Mediating_Soft_Skills_at_Higher_Education_Institutions_Guidelines_for_the_design_of_learning_situations_supporting_soft_skills_achievement

Heckman, J. J. y Kautz, T. (2013). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.

Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Non-Cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411–482

IFTF.(2020).FutureWorkSkills2020.<https://www.iftf.org/projects/future-work-skills-2020/>

IsEazy. (2023, 12 de julio). Cuáles son las soft skills más demandadas y cómo desarrollarlas en tu equipo [entrada de blog]. IsEazy. https://www.iseazy.com/es/blog/soft-skills-mas-demandadas-como-desarrollarlas/#Estrategias_para_el_desarrollo_de_soft_skills

Jamaray, S. y Musau, R. (2017). Soft Skills: What They Are and How to Foster Them. En S. Jamaray y W. Munge, *Bridging the Skills Gap: Innovations in Africa and Asia* (pp.101-122).

Jefatura de Estado. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado n.º 233 (2021). <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf>

Joint Research Centre. (2020). LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxemburgo. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B. y Borghans, L. (2015). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. NBER Working Paper, 20749.

Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Thessaloniki. 1st Second Chance School of Thessaloniki.

Kingsley, B. (2015, noviembre). Self Awareness and Emotional Intelligence [taller]. *Soft Skills and Their Role in Employability – New Perspectives in Teaching, Assessment, and Certification*, Bertinoro, Italia.

Laker, D. R. y Powell, J. L. (2011). The Differences Between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 111–122.

López-García, J. C. (2023). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. *Eduteka Universidad ICESI*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C. y Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft Skills, Do We Know What We Are Talking About? *Review of Managerial Science*, 16, 969–1000.

Noftle, E. y Robins, R. (2007). Personality Predictors of Academic Outcomes: Big Five Correlates of GPA and SAT Scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116–130. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.93.1.116>

OCDE. (2005). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE. (2012). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

OCDE . (2013). OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2013_9789264204256-en

OCDE. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en

OCDE. (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Education Working Papers. https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en

Ornellas, A. (2020, 16 de diciembre). Docencia y evaluación de las competencias transversales en educación superior [entrada de blog]. Blog de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación. <https://blogs.uoc.edu/epce/es/docencia-y-evaluacion-de-las-competencias-transversales-en-educacion-superior/>

OIT [Organización Internacional del Trabajo]. (2021). Global Framework on Core Skills for Life and Work in the 21st Century. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_813222/lang--en/index.htm

OMS [Organización Mundial de la Salud]. (1993). Life Skills Education in Schools. WHO.

Padrón Martín, M. (2023). Perfil de competencias genéricas para egresados de las universidades venezolanas. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133901>

Poblete Ruiz, M. (2015, noviembre). How to Teach and Develop Soft Skills. Evolution of Generic Skills (Soft Skills) Following the Declaration of Bologna 1999 [taller]. Soft Skills and Their Role in Employability - New Perspectives in Teaching, Assessment, and Certification, Bertinoro, Italia.

Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N. y Lay, M. (2002). Ranking Workplace Competencies: Student and Graduate Perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3, 8–18.

Roberts, B., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A. y Goldberg, L. R. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4) 453–465.

Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Wiley.

Tuning Journal for Higher Education. (2016). 3(2), 389–427. <https://www.tuningjournal.org/>

UNESCO. (2015). Transversal Skills in TVET: Policy Implications. *Asia Pacific Education System Review Series*, 8.

Unión Europea. (2006). Key Competences for Lifelong Learning, Recommendation of the European Parliament and the Council of 18th December 2006. *Official Journal of the European Union* (2006/962/EC). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

Unión Europea. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

UPV [Universidad del País Vasco]. (2019). Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU.

Weber, M. R., Finley, D. A., Crawford, A. y Rivera, D. (2009). An Exploratory Study Identifying Soft Skill Competencies in Entry-Level Managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9, 353–361. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1057/thr.2009.22>

Wesley, S. C., Jackson, V. P. y Lee, M. (2017). The Perceived Importance of Core Soft Skills Between Retailing and Tourism Management Students, Faculty, and Businesses. *Employee Relations*, 39, 79–99.

Yturalde, E. (2020). Worldwide Inc. <https://teambuildingcorporativo.com/metodologias.html>

