



UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA

Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior

DESARROLLO EN LAS HABILIDADES BLANDAS RESPECTO A SU
ARMONIZACIÓN CURRICULAR, PERFIL DE EGRESO Y COMPETENCIAS
LABORAL DEL SIGLO XXI:

ESTUDIO DE CASOS EN CARRERAS DEL ÁREA COMERCIAL DEL
INSTITUTO PROFESIONAL AIEP

Tesis para Optar al Grado de Doctor

Autor Elías Jacob Maldonado Montecinos

Director de Tesis Dr. Tulio Barrios Bulling

UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA
GUADALAJARA, MÉXICO

Guadalajara, 2026

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL CONTEXTO	12
1.1. Planteamiento de problema.....	12
1.2. Justificación del problema	16
1.3. Preguntas de investigación.....	19
1.4. Objetivos de investigación.....	20
1.4.1. Objetivo general	20
1.4.2. Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Educación Técnico Profesional (ETP) y Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP).....	21
2.2. Marco Normativo y Políticas Públicas en la Formación Técnico-Profesional	27
2.3. Estrategias para el Fortalecimiento de la Vinculación entre la ETP, ESTP y el Sector Productivo.....	32
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	35
3.1. Tipo de investigación.....	35
3.2. Diseño de estudio.....	35
3.3. Descripción de las variables del estudio y categorías de análisis	38
3.3.1. Operacionalización de las variables	38
3.3.2. Proceso de categorización	39
3.4. Participantes y sistema de muestreo	40
3.4.1. Universo de estudio	40
3.4.2. Población de estudio.....	40
3.4.3. Muestra de estudio.....	41
3.4.4. Tipo de muestreo	43

3.5.	Fuentes de información.....	43
3.6.	Formas de recolección de la información	44
3.7.	Técnicas de recolección de información.....	44
3.8.	Instrumentos de recolección de la información, su validez y confiabilidad	45
3.8.1.	Instrumento cuantitativo	45
3.8.2.	Instrumento cualitativo	46
3.9.	Técnicas de análisis.....	47
3.10.	Plan de análisis	47
3.11.	Consideraciones éticas	49
CAPÍTULO IV. RESULTADOS		51
4.1.	Descripción de las habilidades blandas en la muestra de estudio de los estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP	51
4.1.1.	Análisis descriptivos.....	51
4.1.1.1.	Caracterización de la muestra	51
4.1.1.2.	Descripción de la Escala de Habilidades Blandas, ESHB –EML	54
4.1.1.3.	Descripción del nivel de la Escala ESHB –EML y sus dimensiones.....	60
4.1.1.4.	Comparación entre dimensiones	63
4.1.2.	Análisis inferencial y pruebas de hipótesis	64
4.1.2.1.	Relación entre el nivel de Escala ESHB –EML y género	64
4.1.2.2.	Relación entre el nivel de Escala ESHB –EML y carrera.....	66
4.1.2.3.	Relación entre el nivel de Escala ESHB –EML y modalidad de estudio.	68
4.2.	Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP	71

4.2.1.	Categoría de análisis: Perfil de egreso y su asociación con las habilidades blandas	71
4.2.1.1.	Carreras de nivel técnico de la Escuela de Administración y Negocios	71
4.2.1.2.	Carreras profesionales de la Escuela de Administración y Negocios	75
4.2.2.	Categoría de análisis: Desarrollo de las habilidades blandas	79
4.2.2.1.	Valor y abordaje de las habilidades blandas	79
4.2.2.2.	Presencia de las habilidades blandas en la carrera	81
4.2.3.	Categoría de análisis: Armonización curricular de las habilidades blandas	84
4.2.3.1.	Habilidades blandas en el perfil de egreso	84
4.2.3.2.	Armonización curricular del perfil de egreso y las habilidades blandas	86
4.3.	Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral	89
4.3.1.	Categoría de análisis: Discrepancias en el desarrollo de las habilidades blandas	89
4.3.1.1.	Discrepancias entre las habilidades blandas y las del siglo XXI	89
4.3.1.2.	Discrepancias con el perfil de egreso	91
4.3.2.	Categoría de análisis: Modernización de las habilidades blandas	94
4.3.2.1.	Fundamentación de las discrepancias	94
4.3.2.2.	Modernización de la carrera	96
4.4.	Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las discrepancias entre el perfil de egreso en carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP	99
4.4.1.	Categoría de análisis: Propuestas al perfil de egreso y adecuaciones curriculares formativas	99
4.4.1.1.	Cambios en el actual perfil de egreso	99
4.4.1.2.	Adecuaciones curriculares formativas	101

4.4.2. Categoría de análisis: Propuestas estructurales y adecuaciones en la didáctica	103
4.4.2.1. Adecuaciones en la didáctica de la enseñanza	103
4.4.2.2. Cambios estructurales en la carrera.....	105
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	1088
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	126
BIBLIOGRAFÍA.....	134
ANEXOS.....	139
Anexo 1. Instrumento de recolección cuantitativo	139
Anexo 2. Instrumento de recolección cualitativo	142
Anexo 3. Transcripción de las entrevistas.....	146
Participante n.º1 (Transcripción).....	146
Participante n.º2 (Transcripción).....	154
Participante n.º3 (Transcripción).....	159
Participante n.º4 (Transcripción).....	164
Participante n.º5 (Transcripción).....	170

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio.	38
Tabla 2. Muestra cuantitativa del estudio.	42
Tabla 3. Muestra cualitativo del estudio.	43
Tabla 4. Escala de Habilidades Transversales (ESHB –EML).	45
Tabla 5. Cálculo del Alfa de Cronbach, Escala de Habilidades Blandas, ESHB –EML.	46
Tabla 6. Norma de interpretación de la Escala de Habilidades Blandas (ESHB –EML). ..	46
Tabla 7. Criterios de pruebas paramétricas y no paramétricas.	48
Tabla 8. Distribución de la variable edad.	52
Tabla 9. Distribución de la variable años cursando la carrera.	52
Tabla 10. Distribución de la variable años de ingreso.	52
Tabla 11. Distribución de la variable género.	53
Tabla 12. Distribución de la variable carrera.	53
Tabla 13. Distribución de la variable modalidad de estudio.	54
Tabla 14. Distribución de la dimensión ética de la Escala ESHB –EML.	55
Tabla 15. Distribución de la dimensión liderazgo de la Escala ESHB –EML.	56
Tabla 16. Distribución de la dimensión trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML.	57
Tabla 17. Distribución de la dimensión comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML. ..	58
Tabla 18. Distribución de la dimensión resolución de conflictos de la Escala ESHB –EML.	59
Tabla 19. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML.	60
Tabla 20. Distribución de la dimensión Ética de la Escala ESHB –EML.	61
Tabla 21. Distribución de la dimensión Liderazgo de la Escala ESHB –EML.	61
Tabla 22. Distribución de la dimensión Trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML.	62
Tabla 23. Distribución de la dimensión Comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML. .	63
Tabla 24. Distribución de la dimensión Resolución de conflictos de la Escala ESHB –EML.	63
Tabla 25. Comparación entre la variable niveles de la escala, según dimensiones.	64
Tabla 26. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable género.	65
Tabla 27. Análisis del Chi-cuadrado asociada al nivel de Escala ESHB –EML y el género.	66

Tabla 28. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable carrera.	67
Tabla 29. Análisis del Chi-cuadrado asociada al nivel de Escala ESHB –EML y la carrera.	68
Tabla 30. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable modalidad de estudio.....	69
Tabla 31. Análisis del Chi-cuadrado asociada al nivel de Escala ESHB –EML y la modalidad de estudio.....	69
Tabla 32. Prueba H de Kruskal Wallis del nivel de la Escala ESHB-EML, según edad, año cursando la carrera y año de ingreso.	70

RESUMEN

El objetivo general del estudio fue analizar el desarrollo de las habilidades blandas de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador. El tipo de estudio fue descriptivo, transversal y no experimental, con el empleo de un diseño metodológico mixto al 25% de análisis cuantitativo y un 75% del cualitativo. Los principales hallazgos de la investigación sugieren múltiples problemas a nivel curricular, didáctico y de articulación con el sector productivo frente al fortalecimiento de las habilidades blandas. Una de las claves del éxito según los hallazgos del estudio, es capacitar a los docentes sobre cómo desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, y también en ellos mismos. Es posible que muchos docentes de programas de educación técnica superior no tengan desarrollado sus habilidades blandas tampoco, por lo que estas capacitaciones tendrían ese doble propositico. Sin embargo, es indispensable la retención de estos docentes y disminuir la rotación laboral en el AIEP. Por más que se implementen adecuaciones curriculares concretas y se comprenda la relación entre el desarrollo de habilidades blandas y el éxito de la inserción laboral, si eso no va acompañado de capacitaciones al cuerpo docente, es probable que no se logre satisfacer esta demanda creciente en el sector productivo y mercado laboral global.

PALABRAS CLAVES: Habilidades blandas, AIEP, Educación Técnico Profesional (TP), Centro de Formación Técnica (CFT).

ABSTRACT

The general objective of the study was to analyze the development of soft skills at the School of Administration and Business of the AIEP Professional Institute, Temuco campus, regarding its curricular harmonization, graduate profile, and 21st-century labor competencies as a central guiding axis. The type of study was descriptive, cross-sectional, and non-experimental, employing a mixed methodological design with 25% quantitative analysis and 75% qualitative. The main findings of the research suggest multiple problems at the curricular, didactic, and articulation levels with the productive sector concerning the strengthening of soft skills. One of the keys to success according to the study's findings is training teachers on how to develop these skills in their students, as well as in themselves. It is possible that many teachers in higher technical education programs do not have their soft skills developed either, so these trainings would have that dual purpose. However, it is essential to retain these teachers and reduce job turnover at AIEP. No matter how many specific curricular adjustments are implemented and the relationship between soft skills development and successful workforce integration is understood, if that is not accompanied by training for the teaching staff, it is likely that this growing demand in the productive sector and global labor market will not be met.

KEYWORDS: Soft skills, AIEP, Technical Professional Education (TP), Technical Training Center (CFT).

INTRODUCCIÓN

El perfil de egreso en la Educación Técnico Profesional (ETP) y en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) desempeña un papel fundamental en la articulación de la formación académica con los requerimientos dinámicos del mercado laboral. Mientras que la ETP se focaliza en proveer a los estudiantes de competencias técnicas específicas para la ejecución de tareas operativas, la ESTP expande estas capacidades, promoviendo un enfoque más especializado que facilita una inserción laboral eficiente. El diseño de los perfiles de egreso en ambos niveles debe responder de manera flexible y prospectiva a las demandas de los sectores productivos, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para enfrentar los retos emergentes del siglo XXI.

Históricamente, los modelos pedagógicos en la ESTP se centraban en la transmisión de conocimientos mediante la memorización y la ejecución de procedimientos básicos. No obstante, la evolución de las demandas sociales y económicas ha impulsado la transición hacia un enfoque pedagógico más integrador, donde se prioriza el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la adaptabilidad y la resolución compleja de problemas.

Mientras que los perfiles de egreso de la ESTP se enfocan principalmente en habilidades técnicas operativas, las habilidades proyectadas para el futuro enfatizan la necesidad de competencias transversales y de alto nivel, tales como el pensamiento analítico y creativo, la resiliencia, la alfabetización tecnológica, y el liderazgo. Aunque los perfiles actuales destacan competencias relacionadas con la gestión administrativa y la contabilidad, hay una escasa integración de habilidades relacionadas con la Inteligencia Artificial y Big Data (competencia número 3 en la lista de habilidades futuras), la alfabetización tecnológica (número 7) o la ciberseguridad (número 16), competencias esenciales para un mundo globalizado.

Es necesario, por tanto, que los perfiles de egreso evolucionen para incluir habilidades de pensamiento crítico, analítico y de uso de tecnologías lo que permitirá que los estudiantes no solo ejecuten tareas específicas, sino que también se conviertan en profesionales adaptables, capaces de liderar y generar soluciones en un mundo cada vez más complejo y tecnológicamente avanzado.

Actualmente, los perfiles de egreso se enfocan en habilidades técnicas destinadas a la ejecución de labores específicas, lo cual no es incorrecto; sin embargo, se descuidan otras habilidades que deberían trabajarse más directamente en las aulas y que tributen a los perfiles de egreso, como la resiliencia y la flexibilidad, frente a un mundo en constante cambio.

Habilidades como la resiliencia, resolución de problemas, inteligencia emocional, comunicación y la creatividad, deben ser incorporadas a los planes de estudio, para que exista un equilibrio entre lo técnico (habilidades duras) y los constructos no cognitivos (habilidades blandas), obteniendo así, perfiles de egreso que respondan a las demandas actuales.

La poca conexión que existe entre las competencias que tienen los egresados de la ESTP y las demandas del mercado son un desafío que debe ser abordado, ya que, esto se traduce en una preparación inadecuada y poco útil para las demandas del trabajo contemporáneo, donde, el desarrollo de habilidades como resolución de problemas, adaptabilidad, pensamiento creativo, liderazgo, entre otras, se valoran igual o incluso más que las competencias técnicas que pudiese tener un egresado.

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL CONTEXTO

1.1.Planteamiento de problema

Desde la perspectiva de la Unesco, la Educación Técnica Profesional (ETP) permite integrar una fuerza de trabajo cualificada en los futuros trabajadores, beneficiando así al sector productivo de un país. En el marco de la especialización de los trabajadores del siglo XXI, la ETP cumple un rol esencial frente a los actuales panoramas socioeconómicos, tales como la falta de acceso a recursos básicos, salud y el creciente desempleo (Antivilo, Poblete & Hernández, 2017). En ese sentido, la ETP cumple un rol fundamental en la movilidad social del país, la región, de modo que las instituciones se encuentran insertadas, siendo necesario que la educación impartida en cada una de ellas esté adaptada a las demandas del siglo XXI, una sociedad cambiante donde se requiere que los nuevos profesionales egresados desarrollen habilidades no sólo técnicas, sino también habilidades blandas incorporadas en el currículum, para que el perfil de egreso responda a las necesidades del mercado laboral del siglo XXI.

El fin último de la ETP debiese ser el aprendizaje constante en cuanto al empleo y trabajo en un largo plazo, como también el ingreso a la educación superior en Chile, y no únicamente la inserción laboral de manera rápida y de corto plazo, frente a una sociedad que manifiesta un significativo interés en la valorización del conocimiento, la inclusión social, superar la pobreza, en aras de una sociedad más equitativa (Antivilo, Poblete & Hernández, 2017).

Por su parte, la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) constituye uno de los principales desafíos de la educación en Chile, destacándose el rediseño de la formación técnico profesional en el país con foco en los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, lo que se debe ver reflejado en la estructura curricular chilena, al igual que en su articulación laboral y en un replanteamiento al sistema educativo (Sotomayor & Rodríguez, 2020).

Por tanto, la ESTP como parte del subsistema de ETP, representa una opción relevante y valorada dentro de la formación académica en Chile, considerada como parte de una educación terciaria y que se ha desarrollado gracias a la educación universitaria y desde las políticas públicas sobre igualdad de acceso a la educación y oportunidades. En ese sentido,

los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) se constituyen como alternativas relevantes por ofrecer carreras de menor duración en comparación con la educación universitaria, con un enfoque más práctico y orientado al campo laboral (Bravo, 2024).

La ESTP pretende hacer una contribución a un desarrollo regional a nivel económico, puesto que facilita los conocimientos y habilidades necesarias para la productividad regional, a corto y largo plazo, pero también en lo social respecto a la integración e inclusión, en especial en jóvenes de origen social vulnerable de bajos ingresos, con discapacidad, minorías étnicas y raciales, para que puedan ingresar al mercado laboral y desarrollar sus trayectorias laborales, y mediante ello, potenciar la movilidad social (Weller, 2024).

En los últimos años, ha existido un crecimiento sostenido en las matrículas de la ESTP y el auge de beneficios, tales como becas, gratuidad del arancel, ayudas estudiantiles, etc., y en el período 2019 significó que la matrícula total de las diferentes carreras técnicas de nivel superior en Chile representara el 28,8% del total de matrículas en el nivel de pregrado, y el 43,1% solo aplicado a la promoción de primer año (Servicio de Información de Educación Superior, 2019).

Una de las principales fallas a nivel estructural de la ESTP y de sincronía con las necesidades particulares de una empresa a nivel local o regional, sería la brecha entre la demanda tan cambiante de las cualificaciones o competencias y la oferta formativa desajustadas a los constantes cambios tecnológicos y económicos del momento, pareciendo que la educación técnica superior se encontrara atrasada al dinamismo económico. En esa línea, es una realidad que una cantidad de jóvenes titulados de la ESTP se desempeñen laboralmente en otros campos, siendo un problema en buena parte de las regiones en Chile, lo que revela fallas en la estructura curricular, oferta formativa y la demanda de habilidades del siglo XXI (Weller, 2024).

De acuerdo con un reporte elaborado por especialistas de la Unesco (2023), las instituciones técnicas de educación superior desarrollan conocimientos, habilidades y competencias que terminan siendo obsoletas frente a la inserción laboral futura de un estudiante, mientras que el desempleo es un problema que persiste y que se asocia a esta falta de armonización entre el perfil de egreso de este tipo de carreras y el mundo laboral. Mientras

que los perfiles de egreso de la ESTP se enfocan principalmente en habilidades técnicas operativas, las habilidades proyectadas para el futuro enfatizan la necesidad de competencias transversales y de alto nivel, tales como el pensamiento analítico y creativo, la resiliencia, la alfabetización tecnológica, y el liderazgo (World Economic Forum, 2023).

En el campo de las habilidades blandas o las competencias emocionales, también juegan un rol significativo en el marco de la ESTP. Al respecto, ese tipo de habilidades y competencias juegan un papel importante en los estudiantes egresados ya que fortalece su bienestar emocional, la capacidad de adaptación al contexto laboral y favorecen el enfrentamiento hacia la vida. Por lo demás, beneficia al diseño de planes de formación a nivel curricular, la operacionalización del perfil de egreso, entre otros (García & Treviño, 2019).

Y en ese contexto surge el rol del docente y su importancia en el desarrollo de las competencias y habilidades que sus estudiantes requieren para una correcta inserción laboral. No obstante, pese a que existe la necesidad que los estudiantes adquieren habilidades blandas tales como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, capacidad para resolver problemas, etc., la pedagogía no suele adaptarse a estos retos del siglo XXI. El modelo centrado en el contenido o la clase magistral sigue siendo un enfoque instructivo predominante en buena parte del mundo, incluido Chile, especialmente en la educación técnica superior y no es posible integrar nuevos conocimientos disciplinares o actitudinales sin la oportunidad de practicarlos, por lo que, si los entornos de aprendizaje como es el caso de ESTP no ofrecen ocasión de comunicar los nuevos conocimientos y habilidades de sus estudiantes, afectará su creatividad frente a problemas reales en el mundo laboral, bajo un modelo centrado en el contenido y de transmisión altamente ineficaz para la enseñanza de habilidades del siglo XXI (Scott, 2015).

Particularmente, en la mayoría de las regiones en Chile las áreas de tecnología, administración y comercio presentan un mayor número de matrículas (Weller, 2024). Aunque los perfiles actuales destacan competencias relacionadas con la gestión administrativa y la contabilidad, pareciera existir una escasa integración de habilidades relacionadas con la Inteligencia Artificial y Big Data, la alfabetización tecnológica o la ciberseguridad, competencias esenciales para un mundo globalizado.

Es necesario, por tanto, que los perfiles de egreso evolucionen para incluir habilidades de pensamiento crítico, analítico y de uso de tecnologías lo que permitirá que los estudiantes no solo ejecuten tareas específicas, sino que también se conviertan en profesionales adaptables, capaces de liderar y generar soluciones en un mundo cada vez más complejo y tecnológicamente avanzado.

Actualmente, los perfiles de egreso se enfocan en habilidades técnicas destinadas a la ejecución de labores específicas, lo cual no es incorrecto; sin embargo, se descuidan otras habilidades que deberían trabajarse más directamente en las aulas y que tributen a los perfiles de egreso, como la resiliencia y la flexibilidad, frente a un mundo en constante cambio, según el informe Quacquarelli Symonds (2024).

Los perfiles de egreso entregados por el ministerio de educación para los establecimientos que imparten la educación TP, cuya última actualización fue el año 2015, describen en sus perfiles de egreso las características de los egresados de esta modalidad de estudio, existiendo una brecha entre lo declarado como el ideal del egresado a los que los empleadores demandan en la actualidad. Lo mismo ocurre con el perfil de egreso de carreras técnicas superiores que, deben dar continuidad y perfeccionar las habilidades adquiridas. En muchos casos, las competencias de sus graduados responden a un perfil técnico puro, descuidando las habilidades blandas que son demandadas hoy en día.

Y en este contexto surge el Instituto Profesional AIEP de la Universidad Andrés Bello como una de las principales instituciones de educación superior técnico-profesional en Chile, de carácter privado, fundado en 1960 y cuya misión es formar a futuros técnicos y profesionales para la inserción laboral en diversas áreas del conocimiento, con más de 100 mil estudiantes, 4000 docentes y 1600 colaboradores distribuidos desde Calama a Castro mediante 24 sedes, y con presencia online en todo el país. Por lo demás, durante el último proceso de acreditación institucional 2022 por parte de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA, obtuvo nuevamente la Acreditación Institucional de nivel avanzando por cinco años, hasta noviembre de 2027, en tres áreas: gestión institucional, vinculación con el medio y docencia de pregrado.¹

¹ <https://www.aiep.cl/admision/acreditacion/>

Y en ese marco de desarrollo de la calidad en el AIEP, y como forma de garantizar el cumplimiento de la formación profesional y técnica a fin de la inserción laboral, y en vinculación al quehacer institucional en diferentes áreas del conocimiento y territorio, la institución ha decidido fortalecer sus mecanismos internos mediante la mejora de procesos, avanzando en sus propósitos institucionales y la exigencia del entorno laboral (Quiroz, 2021).

Sin embargo, un estudio relativamente reciente en la institución reveló la existencia de significativas brechas en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de sus estudiantes, entre otras cosas, porque no se trabajan las habilidades blandas como una prioridad en sus asignaturas y diseño curricular. Según este estudio, es relevante afrontar los nuevos desafíos presentes en el ESTP, no solo desde un punto de vista académica y de sus competencias técnicas, sino también desde las habilidades transversales para el éxito académico y evitar la deserción estudiantil (Jofré & Méndez, 2021).

1.2. Justificación del problema

Vivimos en un mundo en constante cambio, donde cada vez es más necesaria la adaptación de los profesionales a las demandas que surgen día a día en el mercado laboral del siglo XXI. En la actualidad, los perfiles de egreso de las instituciones educativas se encuentran desactualizados con respecto a las demandas existentes. Estos perfiles priorizan la adquisición de habilidades técnicas (duras), descuidando elementos que, según informes de *Quacquarelli Symonds* (2022) y el *World Economic Forum* (2023), son considerados clave por los empleadores del siglo XXI. Dichos informes destacan que las habilidades más demandadas hoy en día difieren de las que se declaran en los perfiles de egreso de las instituciones educativas.

Por lo tanto, si ya tenemos el diagnóstico, es necesario identificar cuáles son realmente las competencias que se deben trabajar en la educación técnico profesional, enriquecer los perfiles de egreso considerando las observaciones de quienes son los actores principales del proceso como son los estudiantes y saber en qué se fijan los empleadores al momento de contratar un egresado.

Esta investigación busca identificar las brechas existentes entre los perfiles de egreso y las demandas del mercado laboral actual, proponiendo una actualización de dichos perfiles para que sean más acordes y coherentes con las necesidades contemporáneas.

Es importante conocer y tener dominio en materias como Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales, pero cobra más relevancia cuando los dominios de estas materias se demuestran a través de la resolución de problemas en la vida cotidiana, pensamiento crítico con la finalidad de mejorar procesos a través de la opinión y trabajo en equipo, la creatividad e innovación, aplicando estos conocimientos en situaciones reales, complejas y dinámicas.

Además, la poca conexión que existe entre las competencias que tienen los egresados de la educación Técnico Profesional y las demandas del mercado son un desafío que debe ser abordado, ya que, esto se traduce en una preparación inadecuada y poco útil para las demandas del trabajo contemporáneo, donde, el desarrollo de habilidades como resolución de problemas, adaptabilidad, pensamiento creativo, liderazgo, entre otras, se valoran igual o incluso más que las competencias técnicas que pudiese tener un egresado.

Los CFT e IP necesitan de una política que fortalezca su contribución a Chile, frente al actual esquema de financiamiento insuficiente para apoyar su demanda y promover el desarrollo de una oferta educativa de calidad, lo que ha conllevado a una restricción de la modalidad formativa reduciendo su atractivo, pese a que los programas de estudio de dos a cuatro años puedan resultar atractivo a los jóvenes por su corta duración comparada con las carreras universitarias, puesto que desean prontamente ingresar al mercado laboral. Este tipo de limitaciones ha incidido en una menor matrícula y crecimiento de carreras de los CFT e IP en comparación a programas universitarios. La política pública sobre educación técnico profesional superior diera la impresión de tener un impacto sistémico reducido sin abordar problemáticas que afectan su modalidad formativa (Ministerio de Educación, 2009).

En este marco del problema, cobra relevancia evaluar los programas académicos como una estrategia flexible que permite mejorar la calidad de la educación mediante el currículum, y eso conlleva a evaluar su productividad, demanda y necesidades a los que responde, mejorar la prestación de servicios educativos, controlar los recursos educacionales, determinar la efectividad del currículum, modificar o cancelar, coordinar con los estamentos gubernamentales de educación y corregir el perfil de egreso (Márquez, 2015).

En relación a lo anterior, mejorar el currículum de un programa de estudio impacta de forma positiva a la calidad de la educación y constituye un reto del ESTP, los que deben

hacer lo posible para que el perfil de egreso profesional (PEP) pueda responder a los requerimientos del marco laboral y los sectores productivos, y se lograr a partir de la armonización o estandarización de los perfiles de competencias laborales (PCL) que surgen de las necesidades empresariales. Este tipo de necesidades pueden ser genéricas, comunes y compartidas con otras ocupaciones técnicas y profesiones, pero el perfil de egreso determina el diseño de los planes de formación en las carreras del ESTP, sus estrategias didácticas y los procesos evaluativos (Murillo & Ugueto, 2022).

El diseño curricular de una carrera del ESTP, por tanto, es un componente relevante en la implementación de un enfoque de competencias académicas y laborales, ya que asume un componente de planificación y análisis desde una mirada holística en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que permite asegurar el cumplimiento del perfil de egreso en sus estudiantes y alcanzar una máxima de eficiencia, eficacia, flexibilidad y calidad de la educación superior con altos estándares. En relación a esto, estos últimos componentes son esenciales para comprender los fines y propósitos académicos, puesto que cada plan de estudios obedece a las características propias del sistema económico y de inserción laboral, ya que el principal objetivo no es solo una formación de calidad a nivel curricular, sino desde la inserción laboral (Maluenda & Varas, 2021).

En ese mismo orden de ideas, es necesario el replanteamiento de los diseños curriculares y los programas técnicos y de educación superior, y así promover la generación de procesos que conlleven a la práctica docente. En este sentido, el docente del ESTP debe reflexionar sobre su quehacer profesional y desarrollar acciones en las aulas para que sus estudiantes se formen en sus competencias académicas y laborales, en la formación del talento humano y sus habilidades blandas como la reflexión, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la ética, etc. En ese accionar docente, cobra relevancia la intervención en el aula para otorgar la oportunidad de desarrollar en sus estudiantes nuevas habilidades, actitudes, formas de resolución de conflictos, etc. (Inciarte & González, 2009).

Desde una perspectiva del docente, la innovación en el aprendizaje es parte de la innovación educativa y de enseñanza, por lo que se conjugan elementos y estrategias de trabajo entre los estudiantes, el docente, la institución, las familias y la sociedad. Implica una construcción de voluntades y de disciplina para que los estudiantes finalmente logren un

conocimiento integral y aplicativo para su independencia profesional, por lo que la innovación educativa enfocada en los métodos de enseñanza y el diseño curricular son recursos necesarios para la futura inserción laboral (Castellanos, Guzmán & Macías, 2023).

En línea de lo anterior, los actuales retos de los programas de formación del ESTP y de la educación superior en general, está en preparar a sus estudiantes en el desarrollo no solo de las competencias técnicas y disciplinares, sino en las habilidades mal denominadas blandas, vitales para la inserción al campo laboral puesto que el trabajo cada vez presenta escenarios cambiantes. En tal aspecto, el fortalecimiento de este tipo de habilidades es determinante en la incorporación de futuros trabajos en estudiantes del ESTP en un mundo cada vez más globalizado, mientras que las instituciones educativas deben encaminar su diseño curricular a fin de lograr ese desarrollo sostenido para la inserción laboral (Gómez, 2009).

1.3.Preguntas de investigación

En base a los antecedentes desarrollados en el marco del planteamiento del contexto, es que se presenta la siguiente pregunta investigativa general y específicas:

Pregunta general:

¿Cómo es el desarrollo de las habilidades blandas de las carreras del área Comercial Instituto Profesional AIEP, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

Preguntas específicas:

¿Cuál es el nivel de las habilidades blandas de los estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP?

¿Cómo es la armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP?

¿Cuáles son las discrepancias entre las competencias y habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

¿Qué adecuaciones curriculares formativas pueden responder a las brechas entre el perfil de egreso en carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas?

1.4.Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

- I. Analizar el desarrollo de las habilidades blandas de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador.

1.4.2. Objetivos específicos

- I. Describir el nivel de las habilidades blandas de los estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP.
- II. Explorar la armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP.
- III. Comprender las discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral.
- IV. Proponer adecuaciones curriculares formativas que respondan a las discrepancias entre el perfil de egreso en carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1.Educación Técnico Profesional (ETP) y Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP)

El desarrollo de la Educación Técnico Profesional (ETP) se entiende como “el conjunto de procesos educativos que preparan a los estudiantes con conocimientos prácticos, competencias técnicas y capacidades transferibles que les permitan desempeñarse eficazmente en el mercado laboral” (UNESCO, 2021, p. 54), este enfoque se fundamenta en la necesidad de formar recursos humanos calificados para responder a los desafíos de sectores productivos en constante transformación.

Según la OCDE (2020), “la educación y formación profesional debe adaptarse continuamente a las necesidades del mercado laboral, incorporando nuevas competencias y metodologías de aprendizaje” (p. 27), esta necesidad se intensifica en contextos marcados por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad. En ese sentido, Fombona y Listopadzka (2024) advierten que “la sociedad europea está experimentando momentos de Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad, lo que ha dado lugar a lo que se conoce como mundo VUCA” (p. 33), demandando así un profesional integral, adaptable y resiliente.

En el caso chileno, la ETP ha consolidado una amplia trayectoria en la implementación de políticas y programas orientados a la vinculación entre la formación y el sector productivo (Ovalle-Ramírez, 2019), actualmente Chile se posiciona como uno de los países latinoamericanos con mayor experiencia acumulada y políticas consolidadas en este ámbito, lo que ha permitido estructurar un sistema técnico-profesional relativamente integral (Zúñiga, Peralta-Rojas & Martín, 2023), sin embargo, estudios recientes advierten que persisten brechas entre la oferta formativa y las necesidades reales del mercado laboral, especialmente ante los desafíos económicos y tecnológicos del siglo XXI (Castellanos Villarruel, Guzmán Mares & Macías Guzmán, 2024; Ávalos Rodríguez & Bedregal Marzluf, 2021).

Pero esto no es una situación propia de los últimos años, ya en la década de 1960, se buscaba fortalecer la Educación Técnico Profesional (ETP) en Chile mediante reformas orientadas a responder a las demandas del sector productivo. Magendzo y González (1981)

plantearon que las reformas de 1965, en particular la reestructuración de los planes y programas de estudio, priorizaron la entrega de conocimientos técnicos y operativos, dejando en un segundo plano variables esenciales como las actitudes y conductas necesarias en las organizaciones educativas, esta visión tecnocrática se alineaba con la tendencia global de la época, en la que la educación técnica era vista como un mecanismo para incrementar la productividad nacional (UNESCO, 2015).

Desde 1965 hasta 1981, los planes de estudio se organizaron en un “Plan Común”, que buscaba lograr un desarrollo integral de los estudiantes, capacitándolos no solo con conocimientos técnicos, sino también en habilidades y destrezas generales (Magendzo & González, 1981), sin embargo, esta intención no siempre se tradujo en resultados efectivos debido a la falta de metodologías pedagógicas adecuadas.

En 1977, bajo el proceso de descentralización y privatización, se traspasó la ETP al sector privado, este cambio implicó modificaciones sustantivas en los programas de estudio, que dejaron de ser centralizados para permitir una mayor adaptación al contexto de cada institución transferida (Magendzo & González, 1981). La actualización tecnológica de los contenidos curriculares pasó a depender de las capacidades de gestión de cada establecimiento, lo que generó una heterogeneidad en la calidad de la formación. Según la OCDE (2020), este tipo de políticas de transferencia a privados fue una tendencia regional en América Latina, aunque con resultados mixtos en términos de equidad y calidad educativa.

En 1997, el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación identificó los desafíos de la educación chilena para enfrentar el siglo XXI, señalando la necesidad de abandonar la concepción de la ETP como educación terminal. El informe recomendaba ampliar las oportunidades de formación continua, promoviendo competencias transferibles aplicables a distintos sectores económicos, con el fin de evitar la obsolescencia temprana de los egresados (Espinoza, Castillo & Traslaviña, 2011), esta recomendación reflejaba un cambio de paradigma global hacia la educación basada en competencias, impulsado por organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2020)

La evolución global de la Educación Técnico Profesional (ETP) refleja una transición desde modelos centrados exclusivamente en competencias técnicas hacia enfoques integrales que incorporan habilidades socioemocionales y digitales como ejes clave para la

empleabilidad en el siglo XXI. Según la UNESCO (2021), esta transformación responde a la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar entornos laborales caracterizados por la volatilidad y la automatización.

En América Latina, países como México y Colombia han implementado adaptaciones del modelo dual europeo, con resultados alentadores en términos de inserción laboral y pertinencia curricular (Acuña Vásquez et al., 2024). En el caso chileno, la OCDE (2020) advierte que persisten desafíos en la actualización de planes de estudio y en la incorporación de marcos de cualificaciones nacionales, elementos que son esenciales para alinear la formación técnica con las dinámicas productivas contemporáneas

En el contexto contemporáneo, resulta fundamental que la educación técnico-profesional priorice el desarrollo de personas autónomas, con capacidad de adaptación a diversos contextos y situaciones, así como habilidades para asumir compromisos orientados a resultados, participar activamente en la toma de decisiones y gestionar de manera eficiente los recursos disponibles, esto, con el fin de favorecer una inserción laboral pertinente y sostenible (Espinoza, Castillo & Traslaviña, 2011).

Los desafíos para mejorar la calidad de la ETP en Chile surgen del carácter heterogéneo de su estudiantado y de la necesidad de que la formación técnico-profesional responda a las demandas productivas y tecnológicas del siglo XXI (Ovalle-Ramírez, 2019). La OCDE (2020) enfatiza que los sistemas de formación profesional deben ser dinámicos para adaptarse a los cambios del mercado laboral, incorporando competencias técnicas y transversales que respondan a la digitalización, la automatización y el trabajo colaborativo en entornos VUCA.

Un diagnóstico reciente realizado por Zúñiga, Peralta-Rojas y Martín (2023) evidencia que solo el 40% de los titulados de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile logra insertarse laboralmente en áreas afines a su formación. Esta desarticulación entre lo aprendido y las funciones efectivamente desempeñadas repercute negativamente en el desarrollo profesional de los egresados y en la consolidación de la ETP como una vía formativa de prestigio.

Asimismo, las instituciones de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) presentan brechas de género significativas. Ortiz (2011) en su investigación detectó que los

hombres tienden a recibir mayor reconocimiento por sus competencias técnicas, mientras que las mujeres enfrentan barreras de acceso a especialidades con mayor demanda y remuneración en el mercado laboral, esto coincide con estudios recientes que destacan la necesidad de implementar políticas de equidad de género en la formación técnico-profesional (Castellanos Villarruel et al., 2024).

Por otra parte, iniciativas institucionales como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) han promovido la continuidad de estudios desde la EMTP hacia la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP). Sin embargo, se reconoce que estos programas requieren fortalecimiento y expansión para garantizar transiciones efectivas y reducir las brechas en la empleabilidad de los egresados (Ovalle-Ramírez, 2019).

Finalmente, la OCDE (2020) y la UNESCO (2021) destacan la importancia de construir marcos de cualificaciones técnicos que garanticen un reconocimiento nacional e internacional de las competencias adquiridas, permitiendo una mayor articulación entre los sistemas educativos y el sector productivo.

En el contexto actual, las competencias técnicas o “hard skills” han dejado de ser el único parámetro para evaluar la empleabilidad de los egresados de la educación técnico-profesional (Maya & Orellana, 2016). Las competencias técnicas se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas específicas necesarias para desempeñar tareas concretas en un área profesional determinada. Como señala la OECD (2023), “un mundo laboral cambiante pone en primer plano la importancia de la Formación y Educación Profesional (VET), ya que tiene la capacidad de desarrollar las habilidades que se necesitan en los mercados laborales y sociedades actuales” (p. 2), estas competencias incluyen, por ejemplo, el manejo de maquinaria, la aplicación de normas de seguridad industrial y la utilización de software especializado.

Sin embargo, diversos autores coinciden en que las denominadas “habilidades blandas” o soft skills, son competencias asociadas a la comunicación, la adaptabilidad, la empatía, el liderazgo y el trabajo en equipo, por lo cual son cada vez más demandadas en los entornos laborales contemporáneos (Bartual Figueras & Turmo Garuz, 2016; Fombona & Listopadzka, 2024). La UNESCO (2021) y la OCDE (2020) destacan que estas habilidades

transversales son fundamentales para enfrentar los desafíos de los entornos VUCA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos), caracterizados por una alta incertidumbre y constante transformación tecnológica.

En el ámbito de la ETP y la ESTP, los planes de estudio tradicionalmente se han focalizado en la formación de competencias técnicas especializadas, sin una incorporación sistemática y evaluada de las habilidades blandas (Ávalos Rodríguez & Bedregal Marzluf, 2021), esta situación genera un desajuste entre lo que las instituciones educativas desarrollan y lo que requiere el sector productivo, evidenciando carencias en áreas como el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y el liderazgo (Espinoza Mina & Gallegos Barzola, 2020).

La revisión de Loáiciga-Gutiérrez y Chanto-Espinoza (2024) confirma que la integración de habilidades blandas en los currículos técnico-profesionales es crucial para preparar egresados capaces de adaptarse a mercados laborales cada vez más automatizados y digitalizados. Estas habilidades, además, se consideran difíciles de automatizar y constituyen un diferenciador esencial en la empleabilidad del profesional técnico del siglo XXI (Fombona & Listopadzka, 2024).

La literatura especializada coincide en que uno de los principales retos de la Educación Técnico-Profesional (ETP) y la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile es la persistencia de brechas entre la formación impartida y las competencias demandadas por el mercado laboral contemporáneo, esta discordancia se manifiesta en que solo un 40% de los titulados ESTP logra desempeñarse en áreas relacionadas con su formación, lo cual afecta la percepción de la ETP como una vía formativa de calidad y prestigio (Zúñiga, Peralta-Rojas & Martin, 2023).

En el plano internacional, estudios de la OCDE (2020) destacan que este fenómeno no es exclusivo de Chile. En numerosos países, los sistemas de formación técnico-profesional enfrentan dificultades para actualizar rápidamente sus planes de estudio, lo que genera un desfase frente a las aceleradas transformaciones del mercado laboral y las tecnologías emergentes.

Asimismo, Ortiz (2011) documenta ventajas limitadas en la inserción laboral de egresados EMTP en Chile frente a la educación humanista-científica, señalando además brechas de género persistentes. Estudios recientes refuerzan esta preocupación, indicando que las mujeres siguen enfrentando barreras significativas para acceder a especialidades técnicas de alta demanda y remuneración (Castellanos Villarruel et al., 2024).

En América Latina, Acuña Vásconez et al. (2024) subrayan que la rigidez curricular y la lenta respuesta institucional a los cambios productivos agravan el desajuste entre la formación técnica y las necesidades reales del mercado. Esto evidencia la urgencia de implementar mecanismos ágiles de actualización curricular y estrategias de vinculación efectiva con el sector productivo.

Además, las competencias blandas siguen sin ser sistemáticamente evaluadas en muchos programas de ETP, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para desempeñarse en entornos laborales dinámicos (Espinoza Mina & Gallegos Barzola, 2020). La UNESCO (2021) señala que estos desajustes requieren un enfoque integrado que combine la adquisición de conocimientos técnicos con habilidades socioemocionales y digitales.

En el plano institucional, las iniciativas como el PACE han sido privilegiadas para promover la continuidad de estudios, sin embargo, se sugiere que deben fortalecerse y extenderse para mejorar la transición entre la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) y la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012 citado en Ovalle-Ramírez, 2019). De este modo, la pertinencia formativa se convierte en un eje clave que implica revisar y ajustar permanentemente los objetivos de aprendizaje, los perfiles de egreso y los sistemas de evaluación de las competencias relevantes para el mercado laboral (Rucci et al., 2015 citado en Ovalle-Ramírez, 2019).

La ETP chilena requiere una reorganización que propicie la vinculación efectiva con el sector productivo, la inversión en equipamientos, el fortalecimiento de la formación docente y la continuidad de políticas de apoyo para reducir las brechas mencionadas (Ovalle-Ramírez, 2019). Estas gestiones orientan la construcción de un marco de cualificaciones (MCTP) que, sin duplicar esfuerzos, garantice el reconocimiento nacional y la coordinación

de las competencias requeridas por un mercado laboral cada vez más exigente (OECD, 2009 citado en Ovalle-Ramírez, 2019).

Los perfiles de egreso de la ETP y la ESTP en Chile buscan, de modo habitual, establecer un conjunto de conocimientos y destrezas vinculados directamente a las necesidades del sector productivo. Sin embargo, los cambios vertiginosos del mercado y la dificultad de actualizar planes de estudio de manera ágil generan una discordancia entre la formación impartida y las exigencias concretas que las empresas plantean (Espinoza Mina & Gallegos Barzola, 2020; Fuentes et al., 2021). En esta línea, Espinoza Mina y Gallegos Barzola (2020) sostienen que el desafío recae en introducir métodos que permitan la medición y el fortalecimiento de las competencias blandas, tanto en la educación media como en la superior técnica, para adecuar los perfiles a la realidad productiva.

2.2.Marco Normativo y Políticas Públicas en la Formación Técnico-Profesional

Los marcos regulatorios y las normativas educativas enfrentan el desafío de un entorno laboral altamente dinámico, en el que las demandas del mercado tienden a hacer obsoletos los currículos centrados exclusivamente en contenidos técnicos (Castellanos Villarruel et al., 2024), esta situación es especialmente visible en América Latina, donde las reformas curriculares suelen ser lentas y las regulaciones imponen una rigidez que dificulta la adaptación de los planes de estudio a los cambios tecnológicos y productivos (Acuña Vásconez et al., 2024).

El marco regulatorio chileno para la Educación Técnico Profesional (ETP) ha evolucionado de forma fragmentada, sin un sistema integrado que articule de manera efectiva los niveles medio y superior técnico con el sector productivo. A diferencia de países como Alemania o Finlandia, donde existen leyes específicas que regulan la formación dual y establecen mecanismos de retroalimentación continua entre empresas e instituciones educativas, en Chile persisten vacíos normativos que dificultan la implementación de políticas de vinculación sostenibles (OCDE, 2020).

Si bien el desarrollo del Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional (MCTP) representa un avance, su alcance se ha visto limitado por la falta de actualizaciones periódicas y por la ausencia de una legislación que obligue a las instituciones a alinearse con las necesidades del mercado laboral (Ovalle-Ramírez, 2019).

La UNESCO (2021) y la ILO (2020) recomiendan que las políticas públicas incluyan marcos normativos flexibles que permitan la actualización curricular y la formación continua de docentes, así como incentivos para la participación activa de las empresas en la formación técnica. Este enfoque integral es clave para cerrar las brechas entre la oferta educativa y la demanda laboral, especialmente en un contexto de transformación tecnológica acelerada.

En Chile, políticas como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) y los intentos de articular la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) con la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) han buscado mejorar la pertinencia formativa (Ovalle-Ramírez, 2019). Sin embargo, estudios recientes advierten que estas iniciativas requieren un fortalecimiento sistémico para garantizar una verdadera vinculación con el sector productivo y una reducción de las brechas en la empleabilidad de los egresados (Zúñiga et al., 2023).

A nivel internacional, países como Alemania y Finlandia han logrado articular exitosamente sus sistemas de formación técnico-profesional con las necesidades del mercado laboral mediante modelos duales que combinan formación en aula con prácticas en empresas (OECD, 2020). Estos modelos incluyen mecanismos de retroalimentación continua entre instituciones educativas y empleadores, permitiendo una actualización constante de las competencias requeridas en cada sector.

La OCDE (2020) destaca que los marcos de cualificaciones son fundamentales para garantizar el reconocimiento nacional e internacional de las competencias adquiridas por los estudiantes. En Chile, la construcción de un Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional (MCTP) ha sido planteada como una estrategia clave para coordinar la formación educativa con los requerimientos productivos (Ovalle-Ramírez, 2019). Sin embargo, su implementación aún enfrenta desafíos normativos y culturales que retrasan su consolidación.

Además, se ha identificado la necesidad de desarrollar políticas públicas que integren la formación docente en metodologías activas y en el uso de tecnologías emergentes, permitiendo que los educadores puedan fomentar tanto competencias técnicas como habilidades blandas en sus estudiantes (Romero Jeldres, 2020), esto es coherente con las recomendaciones de la UNESCO (2021), que subraya la urgencia de un “nuevo contrato social para la educación” basado en la colaboración entre Estado, instituciones educativas y sector productivo para enfrentar los retos del siglo XXI.

En términos de la vinculación con el sector productivo, se necesitan instancias de participación conjunta, evaluaciones de impacto y acuerdos de retroalimentación continua (González Molina et al., 2020). Solo de esta manera se podrán generar planes de estudio que anticipen, en la medida de lo posible, las nuevas competencias y actitudes requeridas en los diversos sectores. Cabe mencionar que varios autores proponen la estrategia de alianzas entre gobiernos, instituciones técnicas, universidades y empleadores como mecanismo esencial para un sistema de aprendizaje permanente (Espinoza Mina & Gallegos Barzola, 2020; Gómez-Gamero, 2019).

Las propuestas pedagógicas y las estrategias metodológicas para la formación en habilidades blandas constituyen un punto central de la literatura actual. Según Maya y Serrano (2016) señalan que el entrenamiento sistemático en estas habilidades debe ser un proceso formal y continuo, con espacios de práctica y evaluación transversal a lo largo de la carrera, esta perspectiva ha sido reforzada recientemente por Castellanos Villarruel et al. (2024), quienes destacan la viabilidad de enfoques innovadores como el aprendizaje basado en proyectos y las investigaciones tempranas para fomentar liderazgo, creatividad y un vínculo real con los problemas del entorno productivo.

Bajo esta mirada, los modelos de enseñanza que integran metodologías activas aprendizaje basado en problemas (ABP), simulaciones, proyectos interdisciplinarios y espacios de vinculación práctica son más efectivos para el desarrollo de competencias blandas (Loáiciga-Gutiérrez & Chanto-Espinoza, 2024; Acuña Vásconez et al., 2024).

Si bien estas estrategias, promueven una relación más fluida y constante con el sector productivo, superando la concepción de prácticas profesionales como experiencias aisladas, Espinoza Mina y Gallegos Barzola (2020) por su parte subrayan la necesidad de establecer esquemas de coevaluación entre instituciones educativas y empresas para detectar falencias en las competencias de los egresados y formular ajustes concretos en los perfiles de egreso.

Diversas investigaciones coinciden en que el fortalecimiento de vínculos formales, como prácticas profesionales prolongadas o estadías en empresas, aporta un contexto real donde los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y desarrollar habilidades socioemocionales críticas (Fuentes et al., 2021; Fombona & Listopadzka, 2024), por lo cual esta aproximación ayuda a cerrar la brecha tradicional entre la teoría y la práctica,

construyendo profesionales más completos y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI (Bartual Figueras & Turmo Garuz, 2016).

En Chile, Zúñiga, Peralta-Rojas y Martin (2023) evidencian que solo el 40% de los titulados de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) se desempeñan en áreas afines a su formación, este bajo nivel de ajuste repercute negativamente en la consolidación de la ETP como una vía formativa de prestigio y plantea la urgencia de revisar los perfiles de egreso.

Ortiz (2011), indica que aunque con datos previos, ya advertía sobre brechas de género en la inserción laboral, señalando que los hombres tienden a recibir mayor reconocimiento en áreas técnicas de alta demanda, mientras que las mujeres enfrentan barreras de acceso a especialidades mejor remuneradas.

La globalización y la transformación tecnológica también exigen el desarrollo de nuevas habilidades transversales como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la adaptabilidad (Zúñiga et al., 2023). En línea con ello, la literatura reciente destaca que las instituciones deben incorporar estas competencias en sus planes de estudio y evaluarlas de manera sistemática (Barrios, 2023).

La formalización de mecanismos de evaluación y certificación de competencias específicas para la ETP aparece como una necesidad estratégica. Esta medida permitiría un diagnóstico certero de la eficacia institucional y facilitaría el reconocimiento de competencias a nivel nacional e internacional (OECD, 2020; Rucci et al., 2015 citado en Ovalle-Ramírez, 2019). La revisión continua de los perfiles de egreso, combinada con políticas públicas coherentes, constituye un paso fundamental para alinear la formación técnico-profesional con las demandas del mercado laboral contemporáneo.

Uno de los desafíos más relevantes para la Educación Técnico-Profesional (ETP) y la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile es la brecha entre las competencias adquiridas por los estudiantes y las habilidades realmente demandadas en el mercado laboral contemporáneo, este desajuste, identificado por Maya y Serrano (2016), se asocia en gran medida con la limitada incorporación de habilidades blandas en los planes de estudio, las cuales son esenciales para el desempeño efectivo en contextos laborales complejos.

La carencia de habilidades interpersonales, comunicativas y de liderazgo repercute en la capacidad de los recién graduados para interactuar con equipos diversos y asumir roles protagónicos en las organizaciones (Fombona & Listopadzka, 2024). Bajo esta óptica, es imprescindible que la formación técnico-profesional no solo se concentre en las competencias técnicas o “hard skills”, sino que también integre sistemáticamente el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas (Ávalos Rodríguez et al., 2021).

En este sentido, diversos estudios recientes destacan un conjunto de habilidades blandas transversales que incrementan la empleabilidad y facilitan trayectorias profesionales exitosas, independientemente del sector productivo, entre estas se incluyen:

- Comunicación efectiva y asertiva, fundamental para transmitir ideas y colaborar en equipos multidisciplinarios (Fuentes et al., 2021).
- Empatía, definida como la capacidad de comprender y respetar las perspectivas de otros actores en el entorno laboral (Loáiciga-Gutiérrez & Chanto-Espinoza, 2024).
- Liderazgo y motivación, esenciales para coordinar grupos de trabajo y fomentar un ambiente de innovación (González Molina et al., 2020).
- Resolución de conflictos y negociación, claves en la gestión de diferencias y la búsqueda de consensos en contextos organizacionales (Tito Maya & Serrano Orellana, 2016).
- Pensamiento crítico e innovación, habilidades que permiten enfrentar los desafíos productivos con soluciones creativas y flexibles (Fombona & Listopadzka, 2024; Gómez-Gamero, 2019).
- Adaptabilidad a la transformación digital y tecnológica, considerando el impacto de la automatización en múltiples sectores (Loáiciga-Gutiérrez & Chanto-Espinoza, 2024).

Estas competencias, al ser difícilmente automatizables, se han convertido en un factor diferenciador crucial para la competitividad de los profesionales técnicos (Fombona & Listopadzka, 2024). Según Pino y Ramírez (2021), las empresas valoran cada vez más estos atributos en sus procesos de selección, mientras que la academia enfrenta el reto de diseñar estrategias pedagógicas que permitan desarrollarlos de forma efectiva.

En el caso chileno, Espinoza y Gallegos (2020) resaltan la importancia de incorporar estas competencias desde etapas tempranas de la formación técnica para reducir las brechas socioeconómicas que dificultan el acceso de los estudiantes a mejores oportunidades laborales.

La formalización de sistemas de evaluación y certificación de habilidades blandas también aparece como una estrategia clave para garantizar la pertinencia de los perfiles de egreso en un mercado laboral cada vez más exigente (OECD, 2020).

2.3.Estrategias para el Fortalecimiento de la Vinculación entre la ETP, ESTP y el Sector Productivo

El fortalecimiento de la vinculación entre la Educación Técnico Profesional (ETP), la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) y el sector productivo constituye un pilar estratégico para enfrentar los desafíos de un mercado laboral caracterizado por la globalización, la digitalización y los cambios tecnológicos acelerados (UNESCO, 2021).

La literatura académica coincide en que los sistemas de formación técnica deben evolucionar desde enfoques centrados exclusivamente en competencias técnicas hacia modelos integrales que desarrollen también competencias transversales y socioemocionales (Fombona & Listopadzka, 2024; OECD, 2020).

En Chile, iniciativas como Fundación 2020 y Vertebral han promovido lineamientos para aumentar la pertinencia de los programas formativos, actualizar los perfiles de egreso y fomentar metodologías activas centradas en el estudiante (Ovalle-Ramírez, 2019), sin embargo, expertos advierten que estos esfuerzos deben ir acompañados de una inversión sostenida en infraestructura tecnológica y talleres de alto estándar, que acerquen la experiencia formativa a las condiciones reales del mercado laboral (Zúñiga et al., 2023; OECD, 2020).

A nivel pedagógico, la incorporación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje-servicio y la gamificación ha demostrado ser efectiva para fomentar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Barrios Bulling, 2023; Loáiciga-Gutiérrez & Chanto-Espinoza, 2024). Estas

metodologías permiten que los estudiantes participen activamente en la construcción de conocimiento y desarrollen competencias clave para entornos laborales dinámicos.

Desde una perspectiva internacional, el modelo dual implementado en países como Alemania y Suiza se presenta como una referencia valiosa, este modelo combina la formación teórica en instituciones educativas con periodos prolongados de prácticas laborales en empresas, logrando una integración efectiva entre educación y empleo (OECD, 2020).

En América Latina, Colombia y México han iniciado adaptaciones del modelo dual, reportando mejoras en la empleabilidad de los egresados y en la satisfacción de los empleadores (Acuña Vásquez et al., 2024), estas experiencias evidencian que la colaboración estrecha entre centros de formación y el sector productivo es clave para la pertinencia curricular y la actualización de competencias.

En el caso chileno, la “infusión” de habilidades blandas en el currículo, como propone Vera Millalén (2016), se perfila como una estrategia relevante, esto implica que dichas competencias no se aborden como contenidos aislados, sino que se integren transversalmente en todas las asignaturas y actividades prácticas.

Además, Ávalos Rodríguez et al. (2021) sostienen que la articulación con sectores emergentes, como la economía naranja y las industrias tecnológicas, requiere acuerdos institucionales de largo plazo para ajustar los contenidos formativos a las demandas reales del mercado.

Otro componente esencial es el fortalecimiento de la formación docente. Romero Jeldres (2020) advierte que la falta de competencias didácticas actualizadas en los profesores técnicos limita la capacidad de las instituciones para implementar innovaciones curriculares. Por ello, la formación continua y especializada para los docentes de ETP debe considerarse una prioridad estratégica.

Finalmente, la creación de sistemas de retroalimentación continua entre empleadores y centros de formación aparece como una medida fundamental. Espinoza Mina y Gallegos Barzola (2020) recomiendan establecer mecanismos de coevaluación que permitan identificar brechas en las competencias de los egresados y ajustar oportunamente los perfiles de egreso. Estos sistemas también pueden incluir la implementación de marcos de

cualificaciones nacionales, que faciliten el reconocimiento formal de las competencias adquiridas tanto en contextos educativos como laborales (OECD, 2020).

En suma, la transformación de la ETP y la ESTP requiere un enfoque integral que combine innovación pedagógica, actualización docente, inversión en infraestructura y alianzas estratégicas entre Estado, instituciones educativas y empresas, esta visión permitirá formar profesionales resilientes, preparados para enfrentar los retos del siglo XXI y contribuir de manera significativa al desarrollo económico y social del país (UNESCO, 2021; Zúñiga et al., 2023).

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.Tipo de investigación

La presente investigación tiene por objetivo general analizar las brechas en las habilidades blandas de las carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador, mediante la exploración de la armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas, las discrepancias entre competencias y habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso y proponer adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas.

El tipo de estudio fue descriptivo, transversal y no experimental. Las investigaciones descriptivas suelen ser las más frecuentes y comunes en las investigaciones observacionales, es decir, las que no son aleatorizadas, que permiten la descripción del fenómeno a investigar, sus propiedades y dimensiones, junto al análisis y desglose de atributos o indicadores denominados variables (cuantitativo) y/o categorías de análisis (cualitativo), empleando técnicas de investigación tales como la encuesta social, entrevistas, grupos de discusión y revisiones documentales (Ruiz, 2012).

3.2.Diseño de estudio

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio que fueron desglosados anteriormente, se determinó que el enfoque metodológico mixto es el más idóneo para el desarrollo de sus objetivos. De acuerdo con Hernández, Fernández, & Baptista (2014), el uso de técnicas, métodos y estrategias metodológicas de carácter mixto son especialmente apropiadas para otorgar un mayor valor investigativo en comparación a las técnicas y métodos cuantitativo y cualitativo por separado, por tanto, plantear un diseño mixto es coherente con la formulación del problema y sus objetivos derivados.

Según Balestrini (2006), las técnicas y métodos mixtos de investigación constituyen un conjunto de procesos de corte empírico y documental, sistemático y crítico en referencia a las fuentes de información recolectadas, que permiten la triangulación e integración de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, según fases determinadas por sus diseños específicos mixtos, así como su discusión de resultados, a fin de alcanzar metasinferencias y comprender de mejor manera el objeto de estudio.

Aplicado al presente estudio y operacionalizado en sus objetivos específicos es que se logra apreciar más nítidamente la necesidad de plantear un diseño metodológico mixto, tal como se indica a continuación:

- I. Descripción de las habilidades blandas de los estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP: Este objetivo es el único que tiene un enfoque cuantitativo, mediante un instrumento que mide el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes.
- II. Exploración de la armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP: Incorpora un enfoque cualitativo por cuanto integra análisis documental y entrevistas.
- III. Comprensión de las discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral: Este objetivo implica un desarrollo cualitativo a partir del uso de técnicas que permitan comprender esas discrepancias desde el cuerpo docente de la carrera, tomando en cuenta ciertas dimensiones en la guía de preguntas, como las habilidades blandas, el perfil de egreso y las habilidades del siglo XXI para la inserción laboral.
- IV. Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso en carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas: Este último objetivo y al igual que el anterior, será desarrollado a partir de técnicas cualitativas al cuerpo docente y coordinador de las carreras del área comercial, focalizado en el ámbito educativo y de enseñanza desde lo curricular.

Es importante recalcar que los todos objetivos tienen su centralidad en las habilidades blandas, pero desde un punto de vista de las carreras, por lo cual, las destrezas y habilidades transversales son analizadas desde ese prisma, más que realizar un estudio genérico sobre el uso instrumental de las habilidades blandas y su posterior impacto en la inserción laboral.

De acuerdo con Onwuegbuzie y Johnson (2008), citado en Hernández, Fernández y Baptista (2014), los enfoques metodológicos mixtos se pueden clasificar en dos grandes

grupos, uno secuencial y otro recurrente. Los diseños mixtos de corte secuencial priorizan la recolección, procesamiento y análisis de datos de forma sistemática, por secuencias, lo que implica el uso de un enfoque en primera instancia para luego transitar al segundo enfoque. Por su parte, en los diseños recurrentes se emplean técnicas y métodos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea, donde se intercalan ambos enfoques según las necesidades de la investigación. Aplicado al presente estudio se aplicó el diseño secuencial, por cuanto el desarrollo de los objetivos fue desde la triangulación de técnicas partiendo con una recolección cuantitativa de la información, para luego profundizar en la comprensión del fenómeno con entrevistas y análisis documental.

Concretamente, se analizó de forma cuantitativa las habilidades blandas de los estudiantes, luego se procedió a realizar entrevistas al cuerpo docente sobre temas relacionados con las habilidades blandas, el perfil de egreso, las habilidades del siglo XXI en el ámbito laboral, sus discrepancias y brechas desde una mirada interpretativa, para posteriormente triangular con un análisis documental. En síntesis, el presente estudio representará un 25% del análisis cuantitativo y un 75% del cualitativo, estimativamente, ya que la investigación tiene una tendencia hacia el uso de técnicas y métodos cualitativos por sobre lo cuantitativo.

Ahora bien, Hernández, Fernández y Baptista (2014), identifican a lo menos ocho tipos diferentes de diseños mixtos que combinan métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas. Para efectos de la presente investigación se utilizará el diseño explicativo secuencial denominado DEXPLIS, caracterizado por una fase inicial de recolección de la información desde un punto de vista cuantitativo, para luego explorar una etapa cualitativa que permite comprender más profundamente el fenómeno de estudio.

Al desglosar según enfoque metodológico, para el caso del paradigma cuantitativo se utilizó el diseño no experimental, por cuanto no se controlan las variables tanto independientes como dependientes (Ruiz, 2012). Por su parte, dentro del enfoque cualitativo se identifican una serie de diseños particulares, entre los que destaca la teoría fundamentada, etnografía, diseño narrativo, observación participante y diseño fenomenológico. Aplicado a la presente investigación, se empleó éste último caracterizado por el enfoque hermenéutico a partir del uso de categorías de análisis con opción de incluir categorías emergentes, en el

procesamiento de la información cualitativa post realización de entrevistas. Lo destacado de este diseño cualitativo es la búsqueda de la comprensión de las experiencias intersubjetivas de los participantes del estudio, sus diferencias y similitudes en sus relatos, testimonios, entre otros (Ángel, 2011).

3.3.Descripción de las variables del estudio y categorías de análisis

Desde el enfoque cuantitativo el tratamiento de los datos e información fue a partir de variables de estudio, definidas como la propiedad de un fenómeno de estudio en términos de su variabilidad numérica, asociada a códigos cuantificables y que permiten la conjetura o hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Al mismo tiempo, se estableció un proceso de operacionalización de las variables en términos de su definición conceptual, definición operacional, dimensiones, indicadores y nivel de medición.

A continuación, se presentan las variables de estudio:

- Habilidades blandas: variable cualitativa, dependiente, nivel de medición ordinal.
- Carrera: variable cualitativa, independiente, nivel de medición nominal.
- Promoción: variable cuantitativa, independiente, nivel de medición escalar.
- Edad: variable cuantitativa, independiente, nivel de medición ordinal.
- Género: variable cualitativa, independiente, nivel de medición nominal.

3.3.1. Operacionalización de las variables

A continuación, se presenta el proceso de operacionalización de las variables de estudio:

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio.

<i>Nombre de la variable</i>	<i>Tipo de variable / Medición</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores / Reactivos</i>
Habilidades blandas	Cualitativa, dependiente, nivel de medición ordinal	Goleman (1998), define las habilidades blandas como inteligencia emocional considerando que este tipo de habilidades afecta la capacidad de adaptabilidad frente a problemas, situaciones adversas, personas, contextos, etc.	La variable habilidades blandas será medida en base a la escala de habilidades blandas - ESHB (Alles, 2009).	Ética Liderazgos Trabajo en equipo Comunicación eficaz Resolución de conflictos	Acepto mis errores; Mis acciones son coherentes; Mis argumentos se basan en mis propios valores; Cumpro con mis compromisos; Actuó con transparencia; Culpo a los demás; Me gano la confianza de los demás; Me dejo llevar por comentarios; Cumpro con las normas; Me disgusta cumplir las normas establecidas; Aporto soluciones; Propongo estrategias; Aprovecho las habilidades; Me gusta tomar la iniciativa; Creo un sentimiento de seguridad; Transmito confianza; Facilito la participación; Fomento la motivación; Estímulo a los integrantes de mi equipo; Enfrento los retos; Resalto las fortalezas de mi equipo; Potencializo las habilidades; Me siento valorado; Promuevo la unión; Mis compañeros se sienten a gusto; Me

						siento cómodo; Soy tolerante; Aporto ideas; Acepto los acuerdos; Me gusta trabajar en equipo; Expongo mis ideas; Expresar mis sentimientos; Doy mi opinión; Expreso mi opinión; Todos logran comprenderme; Me agrada escuchar; Me concentro en lo que dice mi compañero; Me esfuerzo en comprender; Percibir el estado de ánimo; Demuestro comprender las opiniones; Causa del problema realizando preguntas; Evito solucionar problemas; Intento resolver problemas; Busco alternativas de solución; Analizo los problemas; Busco información; Aplico alternativas; Confío en mis decisiones; Analizo si la situación mejoró.
Carrera	Cualitativa, independiente, nivel de medición nominal	Programa de estudios y formativo que permite la titulación de un estudiante.	Programa de estudios que declare el estudiante.	No aplica		Pregunta abierta
Promoción	Cuantitativa, independiente, de nivel de medición ordinal	Año de ingreso a la universidad	Año de ingreso a la universidad que declare el estudiante	No aplica		Pregunta abierta
Edad	Variable cuantitativa, independiente, nivel de medición ordinal	Años cumplidos de una persona	Años cumplidos que declare el estudiante	No aplica		Pregunta abierta
Género	Variable cualitativa, independiente, nivel de medición nominal	Percepción de una persona en torno a su propio género en términos psicológicos y culturales	Género que declare el estudiante.	No aplica		Masculino Femenino Otro

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Proceso de categorización

Por su parte, desde un enfoque cualitativo se efectuó una matriz operacional para las categorías de análisis. Estas categorías de análisis se desprendieron de los objetivos específicos del estudio y, por ende, en la pauta de entrevista semiestructurada:

Objetivo específico	Categoría de análisis	Subcategoría	Tema	Indicador / pauta
Explorar la armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP.	Perfil de egreso	Abordaje y desarrollo de las habilidades blandas	Abordaje habilidades blandas	Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?
	Habilidades blandas	Diseño y armonización	Desarrollo de las habilidades blandas	
	Armonización curricular	curricular entre habilidades blandas y perfil de egreso	Diseño curricular	Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?
			Habilidades blandas y perfil de egreso	Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?
			Armonización curricular	¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

Comprender las discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral.	Discrepancias habilidades blandas y perfil de egreso Habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral	Principales discrepancias entre el perfil de egreso, habilidades blandas y del siglo XXI Modernización y fundamentación de los actuales desafíos laborales	Discrepancias entre las habilidades blandas y las del siglo XXI Discrepancias con el perfil de egreso Fundamentación de las discrepancias Modernización de la carrera	Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI? Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral? A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye? ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?
Proponer adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso en carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas.	Adecuaciones curriculares formativas Brechas entre perfil de egreso y requerimientos del sector productivo	Cambios en el perfil de egreso Adecuaciones curriculares en lo formativo, didáctica y cambios estructurales	Cambios en el perfil de egreso Adecuaciones curriculares formativas Adecuaciones en la didáctica de la enseñanza Cambios estructurales en la carrera	En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera? ¿Qué adecuaciones curriculares formativa propondría en la malla de la carrera? ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes? ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial? ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

Fuente: Elaboración propia.

3.4.Participantes y sistema de muestreo

3.4.1. Universo de estudio

El universo se define como un conjunto de unidades que componen, a su vez, un colectivo que permite estudiar un fenómeno y objeto determinado de investigación, una condición indispensable para desarrollar los objetivos y responder las preguntas investigativas declaradas en la formulación del problema (Briones, 2002). Aplicado al presente estudio, el universo se encuentra conformado por la comunidad educativa del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco.

3.4.2. Población de estudio

Una población de estudio se encuentra conformada por un conjunto finito de sujetos, cosas o elementos de un conjunto más amplio (universo), los cuales presentan características

comunes con el propósito de que sus hallazgos, resultados y conclusiones puedan ser extensivas (Arias, 2006). Para efectos de la presente investigación, la población de estudio está compuesta por estudiantes y docentes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco.

3.4.3. Muestra de estudio

Por su parte, la muestra se define como un conjunto de unidades de muestreo que se extraer de una población de estudio más amplia, sobre la base de un sistema de selección muestral intencional o probabilístico (Briones, 2002). En otros términos, una muestra se concibe como un subgrupo de la población de la cual se recolectaron los datos, pudiendo ser representativa toda vez que incorpore un sistema de aleatorización en su extracción (Balestrini, 2006).

Aplicado al presente estudio, la muestra de estudio se encuentra conformada por estudiantes y docentes de las carreras Técnico en Administración y Contabilidad de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. Los criterios de selección de estas carreras fue su vinculación con el área comercial como parte de los objetivos propuesto, por un lado, y por su acceso al trabajo de campo mediante informantes claves que facilitaron el acceso a la muestra de estudio.

Fase cuantitativa del muestreo:

Basado en el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), en la fase cuantitativa se aplicó el instrumento Escala de Habilidades Blandas (ESHB –EML), con el propósito de medir el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes de las carreras mencionadas en el contexto académico. En cuanto al tipo de muestreo, fue intencional y el submuestreo de tipo conveniencia, ya que dependió del acceso al trabajo de campo. Por lo tanto, no se requirió de una extracción de un tamaño muestral concreto a través de alguna fórmula estadística que permitiese representatividad, puesto que se recolectó a la mayor cantidad posible de estudiantes. En cuanto a sus criterios de inclusión, se incorporaron los siguientes:

- Estudiante de las carreras mencionadas.
- Que acepte el consentimiento informado.

El tamaño de la muestra fue de 50 casos.

Tabla 2. Muestra cuantitativa del estudio.

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	4	8
Administración Pública	1	2
Auditoría	4	8
Contabilidad general	2	4
Ingeniería civil industrial	1	2
Ingeniería Comercial	9	18
Ingeniería en Administración de Empresas	16	32
Ingeniería en Control de Gestión	2	4
Ingeniero Civil en Obras Civiles	1	2
Nutrición y dietética	1	2
Operaciones Logísticas	5	10
Técnico en Administración de Empresas	4	8
Total	50	100

Fuente: Elaboración propia.

Fase cualitativa del muestreo:

Siguiendo con el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), la fase cualitativa estuvo dirigida a los docentes de las carreras mencionadas. La muestra sigue siendo intencional, pero en este caso por bola de nieve, ya que se esperó que un entrevistado facilite el contacto de otro posible entrevistado por ser un grupo cerrado de docentes, de acuerdo con la accesibilidad y características del trabajo de campo. Por tanto, se clasifica como no probabilística. Respecto a los criterios de inclusión de la muestra, se consideraron los siguientes:

- Docente regular de las carreras en cuestión.
- Que acepte el consentimiento informado.

El tamaño de la muestra fue de 5 casos y se descompone de la siguiente manera:

Tabla 3. Muestra cualitativo del estudio.

<i>N°</i>	<i>Cargo</i>	<i>Carrera asociada</i>	<i>Asignaturas</i>
1	Docente	Ingeniería en administración	Evaluación de Proyectos
2	Docente	Ingeniería en administración	Juego de negocios Control de gestión
3	Docente	Contabilidad General	Finanzas
4	Docente	Auditoría	Administración Economía
5	Docente	Técnico en administración mención Marketing	Finanzas Marketing Evaluación de Proyectos

Fuente: Elaboración propia.

3.4.4. Tipo de muestreo

Como se indicó anteriormente, tanto en la fase cuantitativa como cualitativa se empleó un tipo de muestreo intencional no probabilístico, aunque con sus matices y particularidades según la etapa de investigación. En la parte cuantitativa se utilizó un subtipo de muestreo a conveniencia ya que dependió del acceso a los estudiantes regulares de las carreras en mención de la Escuela Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. En la fase cualitativa dirigida a docentes, se aplicó un subtipo de muestreo por bola de nieve que tiene la característica de identificar un participante, el cual deriva a otro, formando una bola de nieve muestral.

3.5. Fuentes de información

La presente investigación doctoral presentó dos tipos de fuentes de información, las primas y secundarias. En relación a las fuentes primarias, se contempla las respuestas de los estudiantes mediante la aplicación del instrumento cuantitativo, por un lado, y las transcripciones de las entrevistas que se realizaran a los docentes. Al mismo tiempo, fue considerado las fuentes normativas, bases de datos e informes institucionales como fuentes de información primaria, entre los que se encuentran:

- Bases curriculares de las carreras
- Malla curricular
- Perfil de egreso
- Otros documentos institucionales a investigar

Las fuentes secundarias, en cambio, correspondieron a bibliografías provistas desde metabuscadores, bibliotecas digitales, revistas de publicación científica, base de datos tipo EBSCO, textos y documentos referidos a las temáticas de la investigación.

3.6. Formas de recolección de la información

En cuanto a las formas de recolección de la información, en la fase cuantitativa se recolectó la información mediante un cuestionario autoadministrado de forma online a los estudiantes de las carreras mencionadas de la Escuela Administración y Negocio del Instituto Profesional AIEP, con un formulario confeccionado en Google Docs. En coordinación con un informante clave se gestionó un correo electrónico con link del cuestionario. En lo que respecta a la fase cualitativa, la forma de recolección de la información fue a partir de entrevistas directas a docentes.

3.7. Técnicas de recolección de información

Por su parte, toda investigación requiere de técnicas de recolección de la información las cuales se desprenden de la forma de recolección de los datos, en este caso, basado en el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Para el caso de la fase cuantitativa la técnica de recolección de información fue a través de la Encuesta Social, como una de las principales técnicas de recolección cuantitativas reconocidas en la literatura, ya sea por su aplicación de cuestionario directo, autoadministrado o telefónico/online (Hernández, Fernández & Batista, 2014). En cuanto a la fase cualitativa, se desprende la técnica de la entrevista conversacional propuesta por Valles (1999), caracterizada por un entrevistador que guía las preguntas abiertas frente a su entrevistado, de forma dinámica, pero estructurada según el nivel de rigidez de la técnica, como puede ser la entrevista abierta, semiestructurada y estructurada. Aplicado al estudio, la técnica fue la entrevista semiestructurada por sus bondades, flexibilidad y a la vez su estructura, la que facilita explorar nuevas categorías emergentes. Al mismo tiempo, se utilizó la técnica documental para el procesamiento de datos institucionales del Instituto Profesional AIEP.

3.8. Instrumentos de recolección de la información, su validez y confiabilidad

3.8.1. Instrumento cuantitativo

El instrumento de recolección de datos cuantitativo correspondió a la Escala de Habilidades Blandas, por sus siglas ESHB –EML (Anexo 1), conformado por un total de 50 ítems o reactivos clasificados en las siguientes respuestas, asociado a un puntaje:

- Nunca [1]; Casi nunca [2]; A veces [3]; Casi siempre [4]; Siempre [5]

El instrumento fue diseñado originalmente a partir del modelo teórico de competencias propuesto por el autor Alles (2009), sin embargo, su estructura se basa en los modelos teóricos de inteligencia emocional del célebre Daniel Goleman (1998) y aplicado al campo educativo por Bisquerra (2016). A continuación, se presenta la escala, sus dimensiones, indicadores e ítems.

Tabla 4. Escala de Habilidades Transversales (ESHB –EML).

<i>Instrumento</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicador</i>	<i>Ítems</i>
Escala de Habilidades Blandas (ESHB –EML)	Ética	Honestidad	1,2,3,4,5,6,7,8,9
		Compromiso	10
	Liderazgos	Iniciativa	11,12,13,14
		Confianza	15,16,17
		Motivación	18,19,20
		Trabajo en equipo	21,22,23,24,25,26,27,28,29
	Comunicación eficaz	Sinergia	30
		Ideas sin ambigüedad	31,32,33,34,35
		Escucha activa	36,37
		Empatía	38,39,40
	Resolución de conflictos	Identificación de causa	41,42,43,44
		Búsqueda de alternativas	45,46,47
		Generar soluciones	48,49,50

Fuente: Alles (2009).

En lo respectivo a la validez y confiabilidad de la Escala de Habilidades Blandas (ESHB –EML), se forjó mediante una validez con evidencia de contenido en términos de pertinencia, relevancia y claridad, y en ese sentido, los ítems de la escala fueron evaluados y revisados a través de la *V de Aiken* en la cual se obtuvo un valor promedio de 0,97, una validez fuerte y positiva considerando que oscila entre 0 (mínimo) y 1 (máximo) (Alles, 2009). En torno a la confiabilidad, la escala ponderó un coeficiente de Cronbach cuyo valor fue de 0,838, lo que significa que sus ítems presentan una alta consistencia interna por superar el valor de 0,7 (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Aplicado al presente estudio, en cuanto a la fiabilidad de la escala total, se obtuvo un alfa de cronbach excelente (α : 0,949), al igual que la dimensión liderazgo (α : 0,910). Por su parte, las dimensiones trabajo en equipo (α : 0,891), comunicación eficaz (α : 0,875) y resolución de conflictos (α : 0,821), se tipificaron en la categoría de buenos. Sin embargo, la única dimensión débil fue ética (α : 0,523). A continuación, se presentan los resultados.

Tabla 5. Cálculo del Alfa de Cronbach, Escala de Habilidades Blandas, ESHB –EML.

Alfa de Cronbach / Ítems	Estadístico
Escala total (1 al 50)	0,949
Ética (1 al 10)	0,523
Liderazgos (11 al 20)	0,910
Trabajo en equipo (21 al 30)	0,891
Comunicación eficaz (31 al 40)	0,875
Resolución de conflictos (41 al 50)	0,821

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Finalmente, se describen las normas de interpretación de la escala:

Tabla 6. Norma de interpretación de la Escala de Habilidades Blandas (ESHB –EML).

Estadísticos							
	Ética	Liderazgo	Trabajo en equipo	Comunicación eficaz	Resolución de problemas	H.B	Categorías
Percentiles	30	34,00	32,00	36,00	35,00	36,00	176,00
	60	36,00	37,00	41,00	40,00	40,00	192,00
	90	39,00	43,00	47,00	47,90	45,00	219,90

Fuente: (Alles, 2009).

3.8.2. Instrumento cualitativo

El instrumento de recolección de datos cualitativo fue una pauta de entrevista semiestructurada (anexo 2), la cual incorpora las siguientes categorías de análisis: perfil de egreso, habilidades blandas, armonización curricular, discrepancias habilidades blandas y perfil de egreso, habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral, adecuaciones curriculares formativas y brechas entre perfil de egreso y requerimientos del sector productivo.

En lo que respecta a la validez del instrumento, al menos consideró dos procesos que justifican la presencia de validez con evidencia de contenido:

- Matriz de categorización: Este proceso de reflexión hermenéutico permitió el desglose de los objetivos específicos en categorías de análisis, y éstas en subcategorías de análisis, para dar como resultado la identificación de tópicos y sus respectivas preguntas abiertas que conformaron la pauta de entrevista. Por lo cual, ese engranaje garantiza que estamos respondiendo a los objetivos propuestos y no otra cosa.
- Sistema de jueces expertos: El instrumento fue presentado al profesor guía quién evaluó como juez experto la metodología, especialmente la matriz de categorías y si cumple con la pauta de entrevista propuesta.

3.9. Técnicas de análisis

De acuerdo a Bernal (2010), toda investigación que aspira a ser académica necesita utilizar técnicas de análisis para el tratamiento de la información y así cumplir el principio de objetividad de la ciencia, con sistematicidad analítica y que el análisis no sea producto de la espontaneidad del investigador. Según Hernández, Fernández, & Baptista (2014), una técnica de análisis se define como el procesamiento estandarizado que permite analizar los datos cuantitativos, cualitativos o mixtos, y facilitan la generación de información de forma objetiva.

La presente investigación utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual describe sistemáticamente las unidades de análisis para su posterior interpretación de resultados (Cáceres, 2003). Adicionalmente, la técnica de análisis de contenido presenta un objetivo interpretativo, describe propiedades y atributos de los procesos, objetos y fenómenos de estudio a partir de parámetros analíticos, tanto para lo cuantitativo como para lo cualitativo (Mayring, 2000).

3.10. Plan de análisis

En lo respectivo al plan de análisis de la presente tesis doctoral, hay que señalar que a nivel general dispuso de las fases o etapas convencionales de la investigación académica, esto es, recolección y procesamiento de datos, análisis de datos, interpretación, discusión de resultados, encuadre teórico y conclusiones (Bernal, 2010).

Fase cuantitativa:

Se utilizó la estadística descriptiva mediante medidas de tendencia central y dispersión, tales como la media, moda, desviación estándar, sumatorias, mínimo, máximo, entre otros. Al mismo tiempo, se empleó tablas personalizadas, tablas de contingencia y tablas con descriptores de tendencia central y dispersión. Las tablas incorporaron frecuencias y porcentajes relativos, absolutos y totales.

Por su parte, una de las técnicas estadísticas más relevantes en el campo de la investigación social es el uso de test paramétricos o no paramétricos, en el marco de la estadística inferencial. Las pruebas paramétricas se basan en conjeturas referidas a una distribución de la población, de la cual se extrae una muestra concreta; mientras que las pruebas no paramétricas, trabajan en el supuesto de los parámetros de distribución de la población. Al respecto, este tipo de estadísticas inferenciales tienen el propósito de establecer la probabilidad de extraer hallazgos que sean aplicables al tamaño del universo (Mayorga et. al., 2022). De igual forma, en el presente estudio se estimó el empleo de estadística inferencial mediante pruebas de normalidad de la muestra a fin de determinar el uso de estadística paramétrica y no paramétrica.

Para discriminar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, es necesario diferenciales, según ciertos criterios de selección:

Tabla 7. Criterios de pruebas paramétricas y no paramétricas.

<i>Criterio</i>	<i>Pruebas paramétricas</i>	<i>No paramétricas</i>
Nivel de medición	Intervalo o razón	Nominal u ordinal
Tipo de muestra	Probabilística	Intencional
Tamaños muestrales	Igual o superior a 50 casos	Inferior a 50 casos
Tipo de variables	Cuantitativas	Cualitativas-categóricas
Distribución	Normal /paramétrico	Anormal / no paramétrico

Fuente: Mayorga et. al., (2022).

Bajo los supuestos que determinan el uso de las pruebas paramétricas y no paramétricas, se identificó en el presente estudio el uso de pruebas no paramétricas, por cuanto el tipo de muestreo fue intencional, por ende, no probabilístico; bajo el supuesto de una distribución anormal de los datos; lo que significa que se enmarca en una estadística no paramétrica. Aunque el tamaño de muestra se pueda clasificar dentro de la estadística

paramétrica, de todos modos, se encuentra relativamente baja para extrapolar sus resultados a una población más amplia.

Por lo tanto, se empleó el uso de los test estadísticos de Chi-cuadrado para variables categorías nominales y ordinales, entre 2 a 3 categorías; y la prueba H de Kruskal Wallis para las variables cuantitativas, a fin de evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativa entre 3 o más grupos independiente.

Fase cualitativa:

La presente investigación doctoral y dado que se usó el diseño fenomenológico, incorporó únicamente los procesos de codificación inicial y axial, descartando la codificación selectiva ya que no se busca crear una principal teoría o hipótesis que justifique su desarrollo, como podría ser el caso del diseño de teoría fundamentada. De acuerdo con (Monje, 2015), la codificación abierta o inicial permite la generación de las categorías iniciales de la investigación, las que finalmente se presentan en el instrumento de recolección de datos cualitativos, mientras que la codificación axial constituye el procesamiento que sigue de la codificación inicial y posibilita la generación de nuevas categorías, elimina algunas, reconstruye las primeras, etc., como parte de un proceso hermenéutico de reflexión en el tratamiento de las transcripciones y otras fuentes primarias mediante el programa Atlas.ti.

3.11. Consideraciones éticas

Dentro de las investigaciones académicas se considera el uso de las cartas de consentimiento informado como uno de los principales procesos asociados a los aspectos éticos (Bernal, 2010). Aplicado al presente estudio, todos los estudiantes participaron voluntariamente del estudio y aceptaron una breve carta de consentimiento informado declarada antes de la aplicación del instrumento, cuyo formato fue online. La carta expuso los objetivos de la investigación, sus fines académicos, el carácter voluntario y anónimo de su participación, entre otros. Para el caso de las entrevistas directas, de igual forma se incorporó una carta de consentimiento informado a los entrevistados.

En resumen, los aspectos éticos consideraron estos elementos:

- Garantizar el anonimato y confidencialidad de los datos de los participantes del estudio.

- Uso de cartas de consentimiento informado.
- Transparencia de los fines académicos; la opción de no continuar respondiendo el instrumento si lo desea; que no hay respuestas verdaderas ni falsas; la transparencia en las respuestas; no comprometer nombres reales.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1.Descripción de las habilidades blandas en la muestra de estudio de los estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP

La primera parte del capítulo de resultados corresponde al análisis cuantitativo, desarrollado a partir de los datos recolectados mediante la Escala de Habilidades Blandas ESHB–EML, en sus niveles descriptivo e inferencial. El análisis abarca las cinco dimensiones del instrumento —ética, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación eficaz y resolución de conflictos— en una muestra de 50 estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco.

4.1.1. Análisis descriptivos

El análisis descriptivo incorporó la caracterización de la muestra de los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, y el análisis descriptivo de la Escala de Habilidades Blandas, ESHB –EML, según ítems, dimensión y nivel general.

4.1.1.1.Caracterización de la muestra

La primera sección del análisis descriptivo fue la caracterización de la muestra en términos de las variables independientes incorporadas en el instrumento de recolección de los datos. En relación a la variable edad, del total de 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, la edad mínima fue de 18 años, la edad máxima de 45 años, la media fue de 23 años y la desviación estándar cercano a los 8 años lo que sugiere la coexistencia de estudiantes de ingreso inmediato a la educación superior con adultos en procesos de formación continua o reconversión laboral, fenómeno característico de las instituciones de educación técnico-profesional. Esta heterogeneidad etaria constituye un factor relevante al momento de analizar el desarrollo de las habilidades blandas, dado que las trayectorias vitales y laborales previas inciden en la disposición de los estudiantes frente a las competencias socioemocionales.

A continuación, se presentan estos resultados:

Tabla 8. Distribución de la variable edad.

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
50	18	45	23,88	7,984

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Otra variable independiente incorporada fue los años que cursaban en la carrera al momento de la aplicación del instrumento de los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. Hubo casos que no alcanzaron a cumplir 1 año cursando la carrera, mientras que el máximo de años fue de 6, con una media de 2 años y una desviación estándar de 1 año y medio. Esta variabilidad refleja que la muestra incluye tanto estudiantes en etapas iniciales de su formación como quienes se encuentran próximos al egreso, lo cual tiene implicancias interpretativas relevantes: cabe esperarse que el nivel de desarrollo de las habilidades blandas sea diferente según el avance en la trayectoria académica.

Tabla 9. Distribución de la variable años cursando la carrera.

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
50	0	6	2,2	1,525

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

También se recolectó la variable años de ingreso a la carrera en los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. Las matrículas datan desde el año 2018 hasta el año 2026, y la mayor frecuencia de matrículas se dio en el año 2023, con una desviación estándar de 1,8 años. Estos resultados se presentan a continuación:

Tabla 10. Distribución de la variable años de ingreso.

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
50	2018	2026	2023,68	1,856

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por su parte, se recolectó la variable género en los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. La distribución de la variable género fue relativamente homogénea, pese a que la mayoría se concentró en

hombres (54%), en comparación con las mujeres estudiantes (46%). Estos resultados están presentes en la siguiente tabla:

Tabla 11. Distribución de la variable género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	23	46%
Masculino	27	54%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Otra de las variables a tener presente fue la distribución de la carrera que cursan (tabla n°12), en los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. La mayor proporción se concentró en los y las estudiantes que cursan la carrera de Administración de Empresas (32%), seguidos por Ingeniería Comercial (18%), Operaciones Logísticas (10%), Administración de Empresas (8%), Auditoría (8%), Técnico de Administración de Empresas (8%), Contabilidad General (4%), Ingeniería de Control de Gestión (4%), Administración Pública (2%), Ingeniería Civil Industrial (2%), Ingeniería Civil en Obras Civiles (2%), Nutrición y Dietética (2%). Cabe señalar que las carreras relacionadas con la administración de empresas, a nivel universitario y técnico superior, fueron agrupadas en cuanto a sus menciones (RR.HH., Finanzas, Marketing, etc.), por razones de presentación de datos. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 12. Distribución de la variable carrera.

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	4	8%
Administración Pública	1	2%
Auditoría	4	8%
Contabilidad General	2	4%
Ingeniería Civil Industrial	1	2%
Ingeniería Comercial	9	18%
Ingeniería en Administración de Empresas	16	32%
Ingeniería en Control de Gestión	2	4%
Ingeniero Civil en Obras Civiles	1	2%
Nutrición y Dietética	1	2%
Operaciones Logísticas	5	10%
Técnico en Administración de Empresas	4	8%

Total	50	100%
-------	----	------

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La última variable independiente analizada fue la modalidad de estudio de los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco. La gran mayoría declaró estar bajo la modalidad presencial al momento de la aplicación del instrumento (94%), mientras que las minorías se concentraron en las modalidades semipresencial (4%) y online (2%), tal como se indica a continuación:

Tabla 13. Distribución de la variable modalidad de estudio.

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Online	1	2%
Presencial	47	94%
Semipresencial	2	4%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.1.1.2. Descripción de la Escala de Habilidades Blandas, ESHB –EML

La segunda parte del análisis estadístico descriptivo fue el análisis porcentual de las dimensiones ética, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación eficaz y la resolución de conflictos de la Escala ESHB –EML, de acuerdo a las categorías de respuesta nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, de los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco.

En cuanto a la distribución de la dimensión ética de la Escala ESHB –EML (tabla n° 14), compuesto por los ítems 1 al 10, las mayorías porcentuales se concentraron en la categoría siempre para el caso de los ítems positivos, y en la categoría nunca para los ítems negativos, a modo de tendencia general. La mayoría de los estudiantes que participaron del estudio, perciben que siempre aceptan sus errores cuando están equivocados (66%); siempre sus acciones en clases son coherentes con sus valores (74%); siempre sus argumentos se basan en sus valores (54%); siempre cumplen con sus compromisos en clases (56%); siempre actúan en transparencia (68%); nunca culpan a los demás por sus errores en clases (74%);

siempre se ganan su confianza por ser leales (50%); nunca se dejan llevar por comentarios ajenos (46%); siempre cumplen con las normas en clases (60%); y nunca se disgustan con las normas establecidas por la institución (52%). Esta distribución indica una autodeclaración de comportamientos concordantes con estándares éticos —como actuar con transparencia (68%), cumplir normas institucionales (60%) y no culpar a otros por errores propios (74%)—. Estos resultados son coherentes con la naturaleza normativa de la formación en el área comercial, donde los referentes éticos tienen un sustento disciplinar explícito (contabilidad, auditoría, administración). Estos resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 14. Distribución de la dimensión ética de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Ética	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.- Acepto mis errores cuando estoy equivocado(a) en clases	0%	0%	8%	26%	66%
2.- Mis acciones en la clase son coherentes con mis valores	0%	0%	4%	22%	74%
3.- Mis argumentos se basan en mis propios valores	0%	0%	8%	38%	54%
4.- Cumpro con mis compromisos en clases	0%	0%	16%	28%	56%
5.- Actuó con transparencia en clases	0%	0%	10%	22%	68%
6.- Culpo a los demás por mis errores en clases	74%	18%	4%	0%	4%
7.- Me gano la confianza de los demás por ser leal en clases	0%	0%	12%	38%	50%
8.- Me dejo llevar por comentarios ajenos	46%	34%	16%	2%	2%
9.- Cumpro con las normas establecidas en clases	0%	0%	4%	36%	60%
10.- Me disgusta cumplir las normas establecidas en el Instituto	52%	28%	6%	4%	10%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La segunda dimensión analizada fue liderazgo de la Escala ESHB –EML, compuesta por los ítems 11 al 20. A diferencia de la dimensión ética, ésta dimensión tiende a ser más negativa, aunque levemente, por cuanto las mayorías porcentuales se concentran en la categoría casi siempre, como fue el caso de los estudiantes que aportan soluciones para dirigir a su equipo de clases (42%); que proponen estrategias al equipo para resolver dificultades que se presentan en clases (36%); que gustan de tomar la iniciativa para emprender acciones (36%); que crean un sentimiento de seguridad en su equipo de trabajo (36%); que transmiten confianza hacia sus compañeros de clases (48%); y que enfrentan los retos con buena predisposición (42%). En ese sentido, se observó una distribución heterogénea entre las categorías de respuesta, destacando las categorías casi siempre y siempre.

Sin perjuicio de lo anterior, destacaron algunos ítems que tuvieron un porcentaje relevante en la categoría a veces, aunque no representaron mayorías. Tal fue el caso del 30% de estudiantes que percibió que a veces toman la iniciativa para emprender acciones; el 24% que a veces crean un sentimiento de seguridad en su equipo de estudios; y el 26% de estudiantes que a veces facilitan la participación entre su grupo de estudio. Esto sugiere que el liderazgo, a diferencia de la ética, constituye una competencia con mayor dispersión en su nivel de desarrollo, lo que se profundizará en el análisis por niveles

Estos resultados se observan en la siguiente tabla personalizada:

Tabla 15. Distribución de la dimensión liderazgo de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Liderazgo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
11.- Aporto soluciones para dirigir a mi equipo de estudio en clases	2%	4%	16%	42%	36%
12.- Propongo estrategias al equipo para resolver dificultades que se presentan en clases	2%	4%	20%	36%	38%
13.- Aprovecho las habilidades de mi grupo para sobresalir de los obstáculos	2%	0%	20%	32%	46%
14.- Me gusta tomar la iniciativa para emprender acciones	0%	2%	30%	36%	32%
15.- Creo un sentimiento de seguridad a mi equipo de estudio	2%	2%	24%	36%	36%
16.- Transmito confianza a mis compañeros de clase	0%	0%	18%	48%	34%
17.- Facilito la participación entre mi grupo de estudio	0%	0%	26%	26%	48%
18.- Fomento la motivación en las personas para crear un ambiente de competencia amigable durante las clases	0%	6%	18%	34%	42%
19.- Estímulo a los integrantes de mi equipo de estudio para la consecución de metas	0%	2%	20%	38%	40%
20.- Enfrento los retos con buena predisposición	0%	0%	18%	42%	40%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tercera dimensión fue el trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML, compuesta desde los ítems 21 al 30, la cual destacó en líneas generales por concentrar las mayorías porcentuales en las categorías siempre y casi siempre, similar con la dimensión anteriormente descrita, por lo que también se observó una distribución heterogénea en sus respuestas. En cuanto a la categoría casi siempre, la mayoría de los estudiantes que participaron del estudio percibieron que se sienten valorados cuando trabajan en equipo (42%); que promueven la unión en su entorno de trabajo en clases (38%); que sus compañeros se sienten a gusto trabajando con ellos (50%); que se sienten cómodos trabajando en equipo (36%). Por otro

lado, la mayoría de los estudiantes siempre resaltan las fortalezas de su equipo de estudio (42%); siempre potencializan las habilidades del equipo de estudio (42%); siempre son tolerantes con las ideas de sus compañeros (50%); siempre aportan ideas (68%); aceptan acuerdos (60%); y les gusta trabajar en equipo (44%). Esta dimensión es especialmente relevante en carreras del área comercial, donde el trabajo colaborativo es una exigencia laboral sistemática.

Los ítems más críticos de esta dimensión fueron que a veces les gusta trabajar en equipo (28%) y que a veces se sienten cómodos trabajando en equipo (26%), mientras que no se observaron porcentajes relevantes en las categorías nunca o casi nunca, tal como se observa en la siguiente tabla personalizada:

Tabla 16. Distribución de la dimensión trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Trabajo en equipo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
21.- Resalto las fortalezas de mi equipo de estudio	0%	0%	24%	34%	42%
22.- Potencializo las habilidades de mi equipo de estudio	0%	0%	24%	34%	42%
23.- Me siento valorado cuando trabajo en equipo	0%	4%	22%	42%	32%
24.- Promuevo la unión en mi entorno de trabajo en clases	0%	0%	24%	38%	38%
25.- Mis compañeros se sienten a gusto trabajando conmigo	0%	0%	10%	50%	40%
26.- Me siento cómodo trabajando en equipo	0%	4%	26%	36%	34%
27.- Soy tolerante con las ideas de mis compañeros de clases	0%	0%	12%	38%	50%
28.- Aporto ideas en beneficio del equipo.	0%	0%	4%	28%	68%
29.- Acepto los acuerdos establecidos por mi equipo de estudio	0%	2%	6%	32%	60%
30.- Me gusta trabajar en equipo	0%	8%	28%	20%	44%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En lo que respecta al análisis descriptivo de la dimensión comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML, la mayoría de los ítems se concentraron en la categoría casi siempre como tendencia general. La mayoría de los estudiantes que participaron del estudio, casi siempre procuran expresar sus sentimientos (32%); casi siempre dan su opinión en un momento oportuno (52%); casi siempre expresan su opinión y punto de vista ante sus compañeros de clases (44%); casi siempre cuando se expresan logran hacerse comprender (40%); casi siempre les agrada escuchar a los demás (42%); casi siempre se concentran en lo

que dicen sus compañeros de clases (42%); y casi siempre demuestran comprender las opiniones de sus compañeros (52%). Por su parte, los ítems más positivos fueron los siguientes: siempre exponen sus ideas de forma clara (42%); siempre se esfuerzan en comprender las necesidades de los demás (40%); y siempre son capaces de percibir el estado de ánimo de las personas (52%).

Ahora bien, se observaron algunos reactivos críticos que se pueden destacar, aunque fueron las minorías porcentuales. Un porcentaje importante de estudiantes a veces al comunicarse procuran expresar sus sentimientos (28%); a veces cuando se expresan en clases logran que sus compañeros los comprendan (24%); y a veces se esfuerzan en comprender las necesidades de los demás (24%). Estas proporciones revelan que habilidades comunicativas de alto valor interpersonal —como la escucha activa, la expresión emocional y la empatía comunicativa— presentan márgenes de desarrollo insuficientes en una proporción relevante de la muestra. Tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 17. Distribución de la dimensión comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Comunicación eficaz	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
31.- Expongo mis ideas de forma clara	0%	0%	22%	36%	42%
32.- Al comunicarme procuro expresar mis sentimientos	4%	12%	28%	32%	24%
33.- Doy mi opinión en un momento oportuno.	2%	0%	16%	52%	30%
34.- Expreso mi opinión y puntos de vista ante mis compañeros de clases	2%	4%	22%	44%	28%
35.- Cuando me expreso en clases todos logran comprenderme	2%	2%	24%	40%	32%
36.- Me agrada escuchar a los demás	0%	2%	16%	42%	40%
37.- Me concentro en lo que dice mi compañero de curso	4%	2%	16%	42%	36%
38.- Me esfuerzo en comprender las necesidades de los demás	2%	2%	24%	32%	40%
39.- Soy capaz de percibir el estado de ánimo de las personas	0%	2%	22%	24%	52%
40.- Demuestro comprender las opiniones de mis compañeros de clases	0%	0%	12%	52%	36%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En lo que respecta a la última dimensión referida a la resolución de conflictos de la Escala ESHB –EML, se logró apreciar que las mayorías porcentuales se concentraron en la categoría siempre, como fue el caso de los estudiantes que se aseguran de encontrar la causa del problema realizando preguntas (42%); frente a situaciones de adversidad buscan

alternativas de solución (52%); analizan los problemas antes de dar una respuesta (50%); buscan información acerca del problema (50%); confían en sus decisiones para generar soluciones (48%); al solucionar un problema analizan si la situación mejoró (58%). En esa línea, también se destacó como porcentajes relevantes el 58% de los estudiantes que casi siempre perciben rápidamente la causa de un problema; el 48% que casi siempre intentan resolver problemas antes que se agranden; el 50% que casi siempre aplican alternativas de solución mediante posibles problemas. Esto podría interpretarse como una habilidad que se consolida relativamente en contextos de formación profesional, posiblemente por su carácter aplicado y asociado a la resolución de casos prácticos propios de carreras del área de administración.

Por otro lado, se observó algunos ítems críticos, pese a ser minoritarios. Tal fue el caso del 24% de los estudiantes que a veces evitan solucionar problemas por la demanda de tiempo; el 26% que a veces perciben rápidamente la causa de un problema; el 18% que a veces frente a situaciones adversas buscan alternativas de solución; y el 14% que a veces confían en sus decisiones para generar soluciones. Estos resultados se revelan en la siguiente tabla personalizada:

Tabla 18. Distribución de la dimensión resolución de conflictos de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Resolución de conflictos	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
41.- Me aseguro de haber encontrado la causa del problema realizando preguntas	0%	2%	16%	40%	42%
42.- Percibo rápidamente la causa de un problema	0%	2%	26%	58%	14%
43.- Evito solucionar problemas por la demanda de tiempo	26%	32%	24%	10%	8%
44.- Intento resolver problemas antes que se agranden	0%	0%	12%	48%	40%
45.- Frente a situaciones de adversidad busco alternativas de solución	0%	0%	18%	30%	52%
46.- Analizo los problemas antes de dar una respuesta	0%	4%	8%	38%	50%
47.- Busco información acerca del problema	0%	0%	8%	38%	54%
48.- Aplico alternativas de solución mediante mis posibles alternativas al problema	0%	0%	8%	50%	42%
49.- Confío en mis decisiones para generar soluciones.	0%	0%	14%	38%	48%
50.- Al solucionar un problema analizo si la situación mejoró.	0%	2%	8%	32%	58%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.1.1.3. Descripción del nivel de la Escala ESHB –EML y sus dimensiones

La última sección del análisis descripto consta del análisis de la distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, y sus dimensiones, a partir de sus niveles por fortalecer, en promedio e idóneo, descritos en la metodología. Cada nivel fue establecido por los puntajes de corte declarados en el proceso de validación del instrumento original planteado por Alles (2009).

De acuerdo a la distribución del nivel general de la Escala ESHB –EML, en los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, se observó una distribución porcentual homogénea, con leves diferentes. La mayoría de los estudiantes se clasificó en un nivel promedio en el desarrollo de sus habilidades blandas (38%), seguido por los estudiantes que presentaron un nivel idóneo en el desarrollo de estas competencias (34%). Mientras tanto, destacó un porcentaje importante de estudiantes que tiene que fortalecer sus habilidades blandas en contexto educativo, con un 28% del total. Al sumar el porcentaje de las categorías por fortalecer y en promedio, da un 66% de estudiantes que requieren mejorar el desarrollo de las habilidades blandas en clases, lo que fue significativo al contrastar el porcentaje de estudiantes clasificados en la categoría idóneo. Estos hallazgos se evidencian en la siguiente tabla:

Tabla 19. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML.

Escala General	Frecuencia	Porcentaje
Por fortalecer	14	28%
En promedio	19	38%
Idóneo	17	34%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Al desglosar el análisis en la dimensión ética, la distribución porcentual cambia significativamente. La gran mayoría de los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, se concentraron en la categoría idóneo (74%), mientras que las minorías porcentuales se identificaron en los niveles promedio (14%) y por fortalecer (12%). En relación con las dimensiones evaluadas, la ética aparece como la habilidad mejor desarrollada, lo cual resulta coherente con el perfil formativo de carreras del área comercial. No obstante, este resultado podría explicarse más

por la naturaleza normativa de la formación disciplinar —donde los principios éticos se enseñan como contenido estandarizado— que por estrategias pedagógicas explícitas orientadas a su desarrollo socioemocional. A diferencia del nivel general, aquí se aprecia una marcada tendencia a lo positivo, tal como se observa a continuación:

Tabla 20. Distribución de la dimensión Ética de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Ética Escala ESHB –EML	Frecuencia	Porcentaje
Por fortalecer	6	12%
En promedio	7	14%
Idóneo	37	74%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En lo que respecta a la distribución del nivel liderazgo de la Escala ESHB –EML, se observó una tendencia similar al comparar el nivel general de la escala con distribuciones porcentajes homogéneos, sin tendencias claras. Aun así, la mayoría de los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, se clasificaron en la categoría idóneo (40%), seguido por el nivel en promedio (30%) y por fortalecer (30%). Esto evidencia una inconsistencia entre la inclusión del liderazgo en los perfiles de egreso y su efectiva promoción en el aula, sugiriendo que ciertas habilidades blandas son tratadas como competencias declarativas más que operativas dentro del diseño curricular. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 21. Distribución de la dimensión Liderazgo de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Liderazgo Escala ESHB – EML	Frecuencia	Porcentaje
Por fortalecer	15	30%
En promedio	15	30%
Idóneo	20	40%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En relación a la distribución del nivel de la dimensión trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML, por primera vez la tendencia se inclina hacia lo negativo. Del total de estudiantes que participaron del estudio, la mayoría se clasificó en el nivel por fortalecer (42%), lo que es un hito a lo largo de los resultados descriptivos. Adicionalmente, se observó

un porcentaje relevante de estudiantes que están tipificados en el nivel promedio (34%), mientras que la minoría se encuentra en un desarrollo idóneo de las habilidades blandas (24%). Considerando que el trabajo colaborativo representa una de las competencias transversales más demandadas en el mercado laboral del siglo XXI (World Economic Forum, 2023), este resultado adquiere especial relevancia en términos de su implicancia para el diseño curricular. Al sumar las categorías por fortalecer y en promedio, da un total de 76% de estudiantes que requieren fortalecer esta dimensión, lo que sugiere que su desarrollo no está siendo garantizado por las actuales condiciones pedagógicas e institucionales. tal como se indica en la siguiente tabla descriptiva:

Tabla 22. Distribución de la dimensión Trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Trabajo en equipo Escala ESHB –EML	Frecuencia	Porcentaje
Por fortalecer	21	42%
En promedio	17	34%
Idóneo	12	24%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En relación a la dimensión comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML, lo más destacado a señalar es que la mayoría de los estudiantes que participaron del estudio, se encuentran en un nivel en promedio en el desarrollo de las habilidades blandas (60%), la más alta comparada con las otras dimensiones analizadas. Adicionalmente, un porcentaje importante de estudiantes necesitan fortalecer estas habilidades (22%), mientras que la minoría se encuentra en el nivel idóneo (18%). Por lo tanto, al sumar las categorías en promedio y por fortalecer, da un total de 82% de estudiantes que requieren mejorar o desarrollar estas habilidades, ya sea por estar en un nivel promedio o por fortalecer. Este patrón sugiere la existencia de un desarrollo embrionario de la competencia, insuficiente para garantizar desempeños sólidos en contextos laborales que exigen comunicación efectiva, negociación y gestión de relaciones interpersonales.

Estos hallazgos se observan en la siguiente tabla:

Tabla 23. Distribución de la dimensión Comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Comunicación eficaz Escala ESHB –EML	Frecuencia	Porcentaje
Por fortalecer	11	22%
En promedio	30	60%
Idóneo	9	18%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por último, en lo referido a la dimensión resolución de conflictos, al igual que la dimensión anterior, la mayoría presentó mayoritariamente un nivel promedio de la dimensión resolución de conflictos (56%), seguido por el nivel idóneo (32%) y por fortalecer (12%). En esta variable, el nivel idóneo está por sobre el nivel por fortalecer; aun así, también se requiere de fortalecer esta dimensión ya que la sumatoria de las categorías en promedio y por fortalecer alcanza el 68%. Estos hallazgos se indican a continuación:

Tabla 24. Distribución de la dimensión Resolución de conflictos de la Escala ESHB –EML.

Dimensión Resolución de conflictos Escala ESHB –EML	Frecuencia	Porcentaje
Por fortalecer	6	12%
En promedio	28	56%
Idóneo	16	32%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.1.1.4.Comparación entre dimensiones

El último análisis descriptivo se relaciona a la comparación entre las variables niveles de la escala Escala ESHB –EML, según sus dimensiones. Las comparaciones se efectuaron mediante los niveles por fortalecer, en promedio e idóneo, según las dimensiones ética, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación eficaz y resolución de conflictos, en base a los porcentajes relativos presentados en la anterior sección del análisis. En cuanto al nivel idóneo, la concentración porcentual más elevada se identificó en la dimensión ética (74%); inclusive, representa la mayor concentración porcentual de la escala, según dimensiones, casi el doble de porcentaje de la siguiente dimensión más alta, en este caso, liderazgo (40%). En cuando al nivel promedio, destacó la comunicación eficaz con la mayoría porcentual (60%),

seguida muy cerca de la dimensión resolución de conflictos (56%). En lo que respecta a la dimensión por fortalecer, es decir, el nivel más crítico de la escala de habilidades blandas, la dimensión trabajo en equipo resultó ser la más débil, donde el 42% de los participantes necesitan fortalecer esta dimensión. En síntesis, las mayorías porcentuales según dimensión ética, se halló en el 74% de encuestados que se tipificaron idóneos en su ética de trabajo; el 40% de encuestados que presentó un nivel idóneo en su liderazgo; el 42% de encuestados que aún necesita fortalecer el trabajo en equipo; el 60% de encuestados que se sitúan en promedio respecto a su comunicación eficaz; y el 56% de encuestados que están en promedio sobre sus habilidades de resolución de conflictos. Estos resultados se presentan a continuación:

Tabla 25. Comparación entre la variable niveles de la escala, según dimensiones.

Niveles de la Escala ESHB –EML	Por fortalecer	En promedio	Idóneo
Dimensión Ética	12%	14%	74%
Dimensión Liderazgo	30%	30%	40%
Dimensión Trabajo en equipo	42%	34%	24%
Dimensión Comunicación eficaz	22%	60%	18%
Dimensión Resolución de conflictos	12%	56%	32%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.1.2. Análisis inferencial y pruebas de hipótesis

La segunda parte del análisis cuantitativo fue el análisis inferencial del estudio, esto es, la distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según las variables independientes, sus asociaciones y diferencias estadísticas. Bajo el supuesto que las variables presentaron una distribución no normal; además por tener un muestreo intencional, por ende, no probabilístico, se analizaron las variables con pruebas no paramétricas, en este caso, la prueba de Chi-cuadrado de Pearson para las variables cualitativas-categóricas; y, por otro lado, la prueba H de Kruskal Wallis para las variables cuantitativas.

4.1.2.1. Relación entre el nivel de Escala ESHB –EML y género

En primeros términos, se plantea las hipótesis nula e alternativa, respectivamente, en torno a la asociación entre las variables género y el nivel de Escala ESHB –EML:

- Hipótesis nula: El género de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, no tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.
- Hipótesis alternativa: El género de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.

En cuanto a la distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable género, la mayoría de las mujeres se clasificaron en el nivel idóneo (20%), seguida del nivel en promedio (14%) y por fortalecer (12%). En cuanto a los hombres, la mayoría porcentual se concentró en el nivel en promedio (24%), seguido del nivel por fortalecer (16%) y nivel idóneo (14%). Al contrastar ambos géneros y al realizar la sumatoria de los porcentajes de los niveles en promedio y por fortalecer, se revela que los hombres tienen menos desarrollado sus habilidades blandas, comparadas con las mujeres estudiantes (40%, entre los niveles por fortalecer y en promedio, frente a 30%, respectivamente), tal como se indica a continuación:

Tabla 26. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable género.

Género		Por fortalecer	En promedio	Idóneo	Totales
Femenino	<i>f</i>	6	7	10	23
	%	12,0%	14,0%	20,0%	46,0%
Masculino	<i>f</i>	8	12	7	27
	%	16,0%	24,0%	14,0%	54,0%
Totales	<i>f</i>	14	19	17	50
	%	28,0%	38,0%	34,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Estas variables categóricas al ser analizadas desde el estadístico Chi-cuadrado de Pearson, constataron que no hay evidencia suficiente para afirmar que exista una relación estadísticamente significativa entre ambas ($p=0,402 < 0,05$), tal como se observa a continuación:

Tabla 27. Análisis del Chi-cuadrado asociada al nivel de Escala ESHB –EML y el género.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	1,823	2	0,402
Razón de verosimilitud	1,83	2	0,401
V de Cramer	0,191	2	0,402

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se descarta la hipótesis alternativa: El género de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, no tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.

4.1.2.2.Relación entre el nivel de Escala ESHB –EML y carrera

Se plantea las hipótesis nula e alternativa, respectivamente, en torno a la asociación entre las variables carrera y el nivel de Escala ESHB –EML:

- Hipótesis nula: La carrera de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, no tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.
- Hipótesis alternativa: La carrera de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.

En relación a la distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable carrera que cursa la muestra de estudio, destacan las carreras que presentaron mayor frecuencia dentro de la muestra de estudio, como fue el caso de Ingeniería en Administración de Empresas (32%), Ingeniería Comercial (18%), Operaciones Logística (10%), Administración de Empresas (8%), Auditoría (8%) y Técnico en Administración de Empresas (8%). Tomando en cuenta el total muestral, según carrera, la mayoría de los estudiantes de Operaciones Logísticas se clasificó en un nivel por fortalecer (6%); también destacó negativamente Ingeniería Comercial, ya que un tercio de sus estudiantes tienen sus habilidades blandas por fortalecer (6%). Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de Administración de Empresas (8%) y Auditoría (4%), tienen un desarrollo promedio de sus

habilidades blandas; aunque también destacó los estudiantes de Ingeniería en Administración de Empresas que tuvieron un 12%, pese a no constituir la mayoría muestral de esa carrera. En relación a esta última carrera, la mayoría de sus estudiantes se tipifican en un desarrollo idóneo (14%).

En otros términos, en caso de tomar exclusivamente el total del porcentaje en los niveles por fortalecer (28%), en promedio (38%) e idóneo (34%), las carreras que destacarían por sus mayorías porcentuales en el nivel por fortalecer fueron Ingeniería Comercial (6%), Ingeniería en Control de Gestión (6%) y Operaciones Logísticas (6%). Respecto de las mayorías concentradas en el nivel en promedio, destacó Ingeniería en Administración de Empresas (12%) y Administración de Empresas (8%). En el caso del nivel idóneo, fueron Ingeniería en Administración de Empresas (17%) e Ingeniería Comercial (6%). Estos hallazgos se indican a continuación:

Tabla 28. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable carrera.

Carrera		Por fortalecer	En promedio	Idóneo	Totales
Administración de Empresas	<i>f</i>	0	4	0	4
	%	0%	8%	0%	8%
Administración Pública	<i>f</i>	1	0	0	1
	%	2%	0%	0%	2%
Auditoria	<i>f</i>	1	2	1	4
	%	2%	4%	2%	8%
Contabilidad general	<i>f</i>	0	0	2	2
	%	0%	0%	4%	4%
Ingeniería civil industrial	<i>f</i>	1	0	0	1
	%	2%	0%	0%	2%
Ingeniería Comercial	<i>f</i>	3	3	3	9
	%	6%	6%	6%	18%
Ingeniería en Administración de Empresas	<i>f</i>	3	6	7	16
	%	6%	12%	14%	32%
Ingeniería en Control de Gestión	<i>f</i>	1	1	0	2
	%	2,0%	2%	0%	4%
Ingeniero Civil en Obras Civiles	<i>f</i>	0	0	1	1
	%	0%	0%	2%	2%
Nutrición y dietética	<i>f</i>	1	0	0	1
	%	2,0%	0%	0%	2%
Operaciones Logísticas	<i>f</i>	3	1	1	5

	%	6%	2%	2,0%	10%
Técnico en Administración de Empresas	<i>f</i>	0	2	2	4
	%	0%	4%	4%	8%
Totales	<i>f</i>	14	19	17	50
	%	28%	38%	34%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Al efectuar el cálculo de Chi-cuadrado de Pearson, se observó que el nivel de la Escala ESHB –EML no se encuentra asociada estadísticamente a la variable independiente carrera del estudiante ($p=0,226<0,05$), por lo que no hay suficiente evidencia para afirmar su relación, aunque es más fuerte al comparar la variable género ($p=0,402<0,05$). Estos resultados se indican en la siguiente tabla:

Tabla 29. Análisis del Chi-cuadrado asociada al nivel de Escala ESHB –EML y la carrera.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	26,623	22	0,226
Razón de verosimilitud	29,79	22	0,124
V de Cramer	0,516	22	0,226

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se descarta la hipótesis alternativa: La carrera de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, no tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.

4.1.2.3.Relación entre el nivel de Escala ESHB –EML y modalidad de estudio.

Se plantea las hipótesis nula e alternativa, respectivamente, en torno a la asociación entre las variables modalidad de estudios y el nivel de Escala ESHB –EML:

- Hipótesis nula: La modalidad de estudio de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, no tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.
- Hipótesis alternativa: La modalidad de estudio de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.

En cuanto a la distribución porcentual y frecuencia del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable modalidad de estudio, la más destacada fue la modalidad presencial por representar la mayoría (94%). Al desglosar según nivel de desarrollo de las habilidades blandas, se observó el mismo porcentaje para el nivel promedio (34%) y nivel idóneo (34%), por lo que el nivel por fortalecer constituyó la minoría porcentual (26%). En la modalidad online, solo un caso se registró en esa modalidad, con un estudiante que necesita fortalecer sus habilidades blandas (2%); mientras que, en la modalidad semipresencial, hubo dos casos de estudiantes con un nivel promedio en sus habilidades blandas (4%), tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 30. Distribución del nivel de la Escala ESHB –EML, según la variable modalidad de estudio.

Modalidad		Por fortalecer	En promedio	Idóneo	Totales
Online	<i>f</i>	1	0	0	1
	%	2%	0%	0%	2%
Presencial	<i>f</i>	13	17	17	47
	%	26%	34%	34%	94%
Semipresencial	<i>f</i>	0	2	0	2
	%	0%	4%	0%	4%
Totales	<i>f</i>	14	19	17	50
	%	28%	38%	34%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En base al cálculo de Chi-cuadrado de Pearson, no existe suficiente evidencia para afirmar que exista una relación estadísticamente significativa entre las variables nivel de Escala ESHB –EML y la modalidad de estudio ($p=0,226<0,05$). Este hallazgo se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 31. Análisis del Chi-cuadrado asociada al nivel de Escala ESHB –EML y la modalidad de estudio.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	5,943	4	0,203
Razón de verosimilitud	6,524	4	0,163
V de Cramer	0,244	4	0,203

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se descarta la hipótesis alternativa: La modalidad de estudio de los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, no tiene una relación estadísticamente significativa con su nivel de habilidades blandas.

Por último, para determinar si existen diferencias relevantes o significativas entre el nivel de la Escala ESHB-EML y las variables independientes cuantitativas, se utilizó la prueba estadística no paramétrica de H de Kruskal Wallis para la edad, año cursando la carrera y año de ingreso. De acuerdo a este cálculo, no se observó diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de la Escala ESHB-EML y año cursando la carrera ($p=0,373<0,05$) y año de ingreso a la carrera ($p=0,633<0,05$). En el caso de la variable edad, pese a que no existen una diferencia estadísticamente significativa, sí tiene una diferencia relevante por cuanto su p-valor estuvo muy cerca de estar bajo el margen de error ($p=0,133<0,05$). Estos resultados se presentan a continuación:

Tabla 32. Prueba H de Kruskal Wallis del nivel de la Escala ESHB-EML, según edad, año cursando la carrera y año de ingreso.

Variable	H de Kruskal-Wallis	Grado de libertad	Significación asintónica
Edad	4,041	2	0,133
Años cursando	1,974	2	0,373
Años de ingreso	0,915	2	0,633

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.2.Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP

4.2.1. Categoría de análisis: Perfil de egreso y su asociación con las habilidades blandas

4.2.1.1. Carreras de nivel técnico de la Escuela de Administración y Negocios

En particular, este tópico de análisis fue construida a partir de diferentes instrumentos curriculares de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, principalmente del modelo educativo, los planes de estudio y las mallas curriculares. El objetivo fue levantar los perfiles de egreso e identificar las asignaturas que abarcan directamente las habilidades blandas y las denominadas habilidades del siglo XXI.

a) Técnico en Administración de Empresas:

Perfil de egreso: “El/la Técnico en Administración de Empresas es un/a técnico de nivel superior preparado/a para ejecutar y coordinar procesos administrativos, financieros y de remuneraciones para una organización, en el contexto de una economía globalizada y de cambio permanente”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

b) Técnico en Administración de Empresas Mención Recursos Humanos:

Perfil de egreso: “El/la Técnico en Administración de Empresas mención Recursos Humanos es un/a técnico de nivel superior preparado/a para coordinar y ejecutar los procesos administrativos y de recursos humanos de una organización, en el contexto de una economía globalizada que cambia permanentemente”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Diversidad e Inclusión (3° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

c) Técnico en Operaciones Logísticas:

Perfil de egreso: “El/la Técnico/a en Operaciones Logísticas es un/a técnico/a de nivel superior preparado/a para supervisar, coordinar y ejecutar procesos en la cadena de suministro, desde el abastecimiento y la recepción hasta la logística de distribución y la entrega final a clientes. Gestiona operaciones de almacenamiento, inventario, transporte y despacho, asegurando la trazabilidad, el control documental y la integridad de inventarios, flotas y recursos involucrados en la operación”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

d) Técnico en Administración de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial:

Perfil de egreso: “El/la Técnico en Administración de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial es un/a técnico de nivel superior preparado/a para participar en la gestión y ejecución de procesos productivos propios del sector agropecuario y agroindustrial, considerando operaciones de producción primaria, procesamiento, conservación, control de calidad y almacenaje. Su formación le permite colaborar en la planificación y optimización de recursos humanos, técnicos y materiales, apoyando la toma de decisiones en unidades productivas agrícolas, agroindustriales y vitivinícolas”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

e) Técnico en Contabilidad General:

Perfil de egreso: “El/la Técnico de Nivel Superior en Contabilidad General está preparado para ejecutar procesos contables, de remuneraciones y tributarios, de acuerdo con la normativa vigente. Además, apoyará en la administración y gestión de la organización, en un contexto económico con visión de país que participa de una economía global”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre);

Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de Contabilidad Digital (4° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

f) Técnico en Administración de Empresas, Mención Finanzas:

Perfil de egreso: “El/la Técnico/a en Administración de Empresas, mención Finanzas, es un/a técnico/a de nivel superior preparado/a para ejecutar y coordinar procesos administrativos y financieros en organizaciones de distintos rubros, en un entorno económico dinámico y en constante transformación. Está capacitado/a para elaborar y analizar estados financieros, apoyar la gestión de registros contables, realizar controles presupuestarios y contribuir al control de gastos y a la optimización de recursos, utilizando herramientas tecnológicas y sistemas de gestión”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

g) Técnico en Gestión Financiera:

Perfil de egreso: “El/la Técnico/a en Gestión Financiera es un/a profesional de nivel superior capacitado/a para ejecutar y coordinar procesos del área de finanzas, apoyando la gestión administrativa y financiera de una organización mediante el análisis de información contable, presupuestaria, administrativa y de tesorería. Está preparado/a para colaborar en el control presupuestario, la gestión de flujos de caja, el análisis de costos y la evaluación básica de riesgos financieros, contribuyendo a la toma de decisiones operativas en contextos económicos dinámicos”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Innovaciones Tecnológicas en el Sector Financiero (3° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

h) Técnico en Gestión de Personas:

Perfil de egreso: “El/la Técnico en Gestión de Personas es un/a Técnico de Nivel Superior preparado/a para ejecutar y coordinar procesos administrativos y operativos de la

gestión de recursos humanos en función de la normativa vigente, considerando herramientas técnicas, administrativas y análisis de información”.

Asignaturas relevantes: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

i) Técnico en Administración de Empresas, Mención Marketing:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Administración de Empresas mención Marketing es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos administrativos con énfasis en la planificación, coordinación y control de acciones de marketing y ventas, en un contexto de economía globalizada y cambios constantes del mercado. Cuenta con herramientas para analizar el entorno y el comportamiento del consumidor, identificando oportunidades de mejora y crecimiento, aportando en la toma de decisiones vinculadas al desarrollo comercial y al posicionamiento de la organización”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre).

El levantamiento de los instrumentos curriculares —planes de estudio, mallas y perfiles de egreso— de las carreras técnicas reveló un patrón común en la formulación de las competencias transversales: los perfiles de egreso enfatizan la capacidad de ejecución de procesos administrativos, financieros y operativos en contextos de economía globalizada, con una mención genérica a competencias de adaptabilidad e innovación. Las asignaturas que abordan explícitamente las habilidades blandas se concentran en los primeros semestres (Habilidades para la Comunicación, Herramientas para la Empleabilidad, Herramientas para la Innovación) y en el último tramo formativo (Taller de marca personal), con la notable excepción de las carreras que incorporan Herramientas de Inteligencia Artificial en el segundo semestre. Esta distribución concentrada —y no transversal— sugiere que las habilidades blandas son tratadas como contenido acotado a asignaturas específicas, antes que como una competencia articuladora del itinerario formativo completo.

4.2.1.2.Carreras profesionales de la Escuela de Administración y Negocios

En este tópico, se replicó el procedimiento del tema anterior, pero ajustado a las carreras profesionales de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco.

a) Ingeniería en Administración de Empresas, Mención Finanzas:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Administración de Empresas mención Finanzas es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos administrativos de una organización con énfasis en la evaluación y gestión financiera, en el contexto de una economía globalizada en constante cambio. Su proceso de formación le entrega herramientas y habilidades para participar en equipos multidisciplinarios, creando valor en función de sus objetivos estratégicos”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Coaching Laboral (8° semestre).

b) Ingeniería en Comercio Internacional:

Perfil de egreso: “Profesional preparado para gestionar procesos estratégicos vinculados a operaciones de comercio internacional, de acuerdo con la normativa vigente, considerando contextos territoriales, culturales y tecnológicos. Está capacitado para liderar negociaciones, coordinar actores en procesos logísticos y su cadena valor, asesorar en internacionalización de negocios y promover la sostenibilidad en entornos comerciales globalizados”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Liderazgo y Equipos de Trabajo (8° semestre).

c) Auditoría:

Perfil de egreso: “El/la Contador/a Auditor/a es un/a profesional preparado/a para administrar y desarrollar los procesos contables, tributarios y financieros. Asimismo, está capacitado/a para analizar y evaluar procesos y procedimientos administrativo-contables; formular y evaluar proyectos, e integrarse a equipos de gestión directiva colaborando y participando en la toma de decisiones. Ejercerá sus funciones conforme a estándares de calidad y criterios de optimización de recursos humanos, materiales, financieros y de satisfacción del cliente, en un contexto regional y de país integrado a una economía global”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Negociación en la Organización (8° semestre).

d) Ingeniería en Administración de Empresas, Mención Marketing:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Administración de Empresas mención Marketing es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos administrativos con énfasis en la gestión de marketing y ventas, en el contexto de una economía globalizada en constante cambio”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Comportamiento Organizacional y Liderazgo (7° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Gestión de Clientes (8° semestre).

e) Ingeniería en Gestión de Personas:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Gestión de Personas es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos de administración, operaciones y control estratégico del área de personas de acuerdo con lineamientos organizacionales y legislación vigente, considerando el análisis de comportamiento y comunicación corporativa”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre);

Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Liderazgo y Comunicación Organizacional (5° semestre); Relaciones y Conflictos Laborales (6° semestre); Coaching Laboral (8° semestre).

f) Ingeniería en Administración de Empresas, Mención Recursos Humanos:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Administración de Empresas mención en Recursos Humanos es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos administrativos con énfasis en las áreas de reclutamiento y selección, evaluación de desempeño y desarrollo organizacional, en el contexto de una economía globalizada que cambia permanentemente”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Gestión para la Inclusión Laboral (5° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Relaciones Laborales e Industriales (8° semestre).

g) Ingeniería en Gestión Financiera:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Gestión Financiera es un/a profesional preparado/a para evaluar y gestionar estrategias financieras y de presupuestos, a través del análisis de información financiera en función de la mejora de la gestión organizacional. Además, estará capacitado/a para administrar y supervisar operaciones y procesos financieros, considerando el uso de herramientas digitales, lineamientos estratégicos y normativa vigente”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Dirección de Equipos (8° semestre).

h) Ingeniería en Administración de Empresas:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Administración de Empresas es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos administrativos de distintas áreas funcionales,

administrando recursos financieros y controlando la gestión, en el contexto de una economía globalizada en constante cambio”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Gestión de Equipos de Trabajo (7° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Dirección de Equipos (8° semestre).

i) Ingeniería en Operaciones Logísticas:

Perfil de egreso: “El/la Ingeniero/a en Gestión de Operaciones Logísticas es un/a profesional preparado/a para gestionar procesos administrativos y operacionales del área logística de una organización, liderando equipos de trabajo y gestionando la mejora continua. Ejercerá sus funciones conforme a estándares de calidad y criterios de optimización de recursos humanos, materiales, financieros y de satisfacción del cliente, en un contexto regional y de país integrado a una economía global”.

Asignaturas claves: Habilidades para la Comunicación (1° semestre); Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre); Herramientas para la Innovación (2° semestre); Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre); Taller de marca personal (4° semestre); IA para la Gestión Profesional (5° semestre); Servicio al Cliente (5° semestre); Liderazgo para la Gestión de Equipos (7° semestre); Coaching Laboral (8° semestre); Negociación en la Organización (8° semestre).

En las carreras profesionales, la presencia de asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades blandas es más extendida a lo largo de la malla curricular, con la incorporación de módulos en semestres intermedios y avanzados. Asignaturas como IA para la Gestión Profesional (5° semestre), Coaching Laboral (8° semestre), y —según la carrera— Comportamiento Organizacional y Liderazgo, Relaciones y Conflictos Laborales, Dirección de Equipos o Liderazgo y Comunicación Organizacional, sugieren una mayor densidad curricular en este ámbito. Sin embargo, la presencia de estas asignaturas no garantiza per se una implementación efectiva: su impacto real depende del enfoque metodológico, la

continuidad docente y los mecanismos de evaluación de las competencias declaradas, factores que el análisis cualitativo permite explorar en profundidad.

4.2.2. Categoría de análisis: Desarrollo de las habilidades blandas

4.2.2.1. Valor y abordaje de las habilidades blandas

Uno de los tópicos centrales incorporados en el instrumento recolector de datos cualitativo, fue sobre el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de las carreras en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP; y en ese sentido, cómo las valoraban los docentes que participaron de las entrevistas. La gran mayoría de los participantes coincidió sobre la importancia significativa que le atribuyen al desarrollo y fortalecimiento de este tipo de habilidades. Sin embargo, las diferencias estriban en su percepción acerca de cómo la Escuela de Administración y Negocios la valora en su desarrollo práctico. Existe la idea que la escuela ha desarrollado bien este tipo de habilidades en sus estudiantes y en los módulos que son parte de las carreras.

Ahora bien, pese a la positiva valorización que pueda existir entre los docentes, su implementación práctica dependerá de la interpretación que cada profesor tenga en el aula. Por lo que, es fundamental la forma en cómo se implementa, y eso puede variar según la interpretación y la experiencia de cada docente, independiente de la estructura curricular:

Va más por el lado de cuándo se implemente en la realidad, de cuándo hacemos la bajada en aula. Pero depende del profesor. Hay muchos profesores que pueden tener la expertise y otros no tanto. Entonces, muchas veces ahí se puede generar una brecha (participante n.º 2).

Por su parte, los docentes tienden a coincidir que el perfil de egreso se comunica esencialmente a través de la malla curricular de las carreras; en las competencias de carácter transversal y general, tales como la comunicación, el emprendimiento y la innovación. Al respecto, el desarrollo de las habilidades blandas forma parte de los objetivos del perfil de egreso. En el marco de la acreditación de la universidad en los años 2021 y 2022, se exigió el fortalecimiento de temas como la sustentabilidad y la vinculación con el medio; donde se exigió en las 24 sedes que estuvieran alineadas y que los docentes sean parte activa del proceso, como sello institucional AIEP.

En esa línea, la valorización es altamente positiva y aplicado al campo de los administradores, contadores o auditores, cobra especial relevancia por los temas éticos que eso exige y la importancia de haber desarrollado la capacidad de comunicación y de resolver problemas en el trabajo:

Si no tienen la ética necesaria, si no tienen la capacidad de comunicación correspondiente con el cliente, con su empleador; si no son capaces de resolver problemas, si no son capaces de actuar bajo presión entre comillas (participante n.º 1).

Ahora bien, hubo otros docentes que fueron particularmente críticos con el valor y abordaje de las habilidades blandas en las respectivas carreras. Por ejemplo, en el área comercial, un docente reconoce el aumento de la relevancia de las habilidades en los últimos años, comparado con épocas anteriores, centradas en lo disciplinar. Antiguamente, lo que realmente importaba era formar estudiantes a nivel técnico-disciplinar, sin dar relevancia al desarrollo de las habilidades blandas o transversales. En la actualidad, formar ese perfil de estudiantes no es suficiente. Se observa desempleo o rotación en el trabajo en las nuevas generaciones de estudiantes egresados, lo que conduce a la frustración por no ser capaces de recibir una crítica constructiva. Y en ese sentido, la valorización del desarrollo de este tipo de habilidades es regular, pese a los esfuerzos institucionales que existen. Aún falta para que el desarrollo de las habilidades blandas se vea reflejado en el perfil de egreso del estudiante, sobre todo en temas referidos con la inteligencia emocional y la comunicación asertiva:

La valoración que yo hago del desarrollo actual de las habilidades blandas en los estudiantes es regular, aunque con buena voluntad. Hay esfuerzos, hay intención institucional, pero todavía no logramos que eso se traduzca de manera consistente en el perfil del estudiante que está egresando. Falta mucho trabajo, especialmente en lo que tiene que ver con la inteligencia emocional y la capacidad de comunicarse asertivamente (participante n.º 5).

Otro testimonio es más crítico todavía, y no tan solo con el desarrollo de las habilidades blandas en la universidad o carrera, sino con el sobre abuso del tema a nivel académico, cuando este tipo de habilidades deberían ser desarrolladas desde el hogar. Hay un cuestionamiento hacia las familias, por cuanto es complejo que se logre desarrollar las

habilidades blandas de un estudiante que escasamente fue instruido en estas materias en su hogar. En este contexto, se percibe como un gran desafío por delante. Por ejemplo, la resiliencia emerge como una habilidad necesaria y que no pareciera estar siendo fortalecida:

Creo que a veces se abusa un poco de que es la institución, en este caso, quienes debieran hacerse cargo de eso. Porque debieran ser los padres que, alguna manera, crean estas condiciones de las habilidades blandas. La resiliencia, ¿no es cierto? Pero ya que no lo están haciendo, te toca de alguna manera frontal (participante n.º 3).

4.2.2.2. Presencia de las habilidades blandas en la carrera

Un tópico que se desprende del anterior y que tiene relación con el desarrollo de las habilidades blandas, fue su presencia a nivel práctico en las respectivas carreras o la forma en que lo percibían los entrevistados, sobre todo desde un abordaje curricular. Todos los participantes tienden a concordar sobre su aplicación a nivel curricular, con sus diferencias en base a sus experiencias laborales. Los resultados evidencian que las habilidades blandas están formalmente integradas en los perfiles de egreso y programas de asignatura; sin embargo, su implementación presenta un carácter heterogéneo. Esta situación puede definirse como una "armonización curricular nominal", en la que existe alineación documental, pero no necesariamente pedagógica. Tal como señalan los participantes, las habilidades blandas tienden a ser percibidas como elementos secundarios o decorativos dentro de las asignaturas, especialmente cuando no poseen peso evaluativo explícito. Por ejemplo, las habilidades blandas estarían presentes en el aula de clases, concretamente a través de las asignaturas transversales presenciales. En ese sentido, se trabajaría de forma heterogénea con los estudiantes y se identifican tempranamente, a partir de una evaluación diagnóstica. En caso de que un estudiante no participe de estas instancias o presente algún problema, se le deriva a la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), la cual se encarga de reforzar técnicas de estudio, pero también aspectos que puedan referir el uso de habilidades blandas en su formación estudiantil. En ese marco, uno de los desafíos presentes vinculados con este tipo de habilidades, es que los estudiantes se vuelcan al desarrollo de sus habilidades técnico-

disciplinarios, en desmedro de las habilidades blandas, tales como el liderazgo y la comunicación escénica:

Un desafío frecuente es que los estudiantes tienden a perderse en los aspectos muy técnicos de la carrera y les cuesta desarrollar habilidades de liderazgo o de exposición pública. Lo que hace necesario trabajar el desplante y la comunicación escénica en todas las asignaturas (participante n.º 4).

Por lo tanto, existe la visión de que el desarrollo de las habilidades blandas se encuentra presente en las carreras, desde un punto de vista curricular. En ese sentido, hay competencias que pueden estar definidas institucionalmente, tanto a nivel de competencias disciplinarias como habilidades blandas, las que se trabajarían de forma coordinada y estructurada durante el transcurso de la trayectoria educativa. Desde esta perspectiva, se iniciarían desde lo más simple hasta el desarrollo de elementos más complejos, como es el trabajo grupal. Por lo que estaría presente a nivel curricular:

Un punto de vista curricular está presente alrededor de toda la carrera. Hay competencias definidas institucionalmente, tanto en las competencias técnicas y las blandas, que trabajan en forma eslabona y estructurada en el transcurso del desarrollo de esa trayectoria educativa. Parten de lo más simple hasta elementos más complejos, asociado a evaluaciones de proyecto o trabajo grupal (participante n.º 2).

En el campo de las finanzas, por ejemplo, se trabaja las habilidades blandas a partir de casos concretos reales, no de ficción. Por ejemplo, se ha analizado los casos de colusión en Chile y, en base a esas problemáticas nacionales, tratar de sacar aprendizajes para la formación ética de los futuros profesionales y técnicos de nivel superior, que tendrán el control y acceso a los recursos económicos de empresas e instituciones públicas. Se han planteados dilemas éticos sobre los límites de las ganancias de dinero, entre otros:

En concretos, en caso real. Y se trabajan y de hecho se establece un aprendizaje para que el estudiante sea capaz de reconocer hasta dónde llegan los límites de la ganancia de dinero. Por ejemplo, del retorno de las inversiones hacia los dueños, y lo que está moralmente correcto (participante n.º 1).

Los entrevistados recalcan la importancia de reforzar ciertas actitudes en aula, entre ellas, el respecto por la autoridad, la puntualidad, el cumplimiento de los plazos de entrega, las relaciones interpersonales con los docentes, entre otros:

Dentro de la misma sala tienes que ir reforzando esas actitudes: el respeto, el ponerse de pie, por ejemplo, que fue una de las cosas que hemos visto como una forma de respeto frente a la autoridad (participante n.º 3).

Un entrevistado es más crítico sobre este asunto. Desde un punto de vista curricular y formal, las habilidades blandas se encuentran mencionadas como parte de los programas de asignaturas, en los resultados de aprendizaje, en las rúbricas de evaluación, etc. El inconveniente radica en que puede resultar una incorporación decorativa, por debajo de la disciplina técnica de la carrera. El entrevistado da el ejemplo de la asignatura de costos donde el resultado esperado puede ser que el estudiante elaborará un informe de costos comunicando sus conclusiones de forma clara y fundamentada. En ese sentido, el desarrollo de la habilidad blanda sería la comunicación como resultado de aprendizaje, sin embargo, lo que realmente se evalúa son los cálculos efectuados por el estudiante. No se reduce la calificación por razones de exposición. Y el riesgo sería que, el estudiante rápidamente comprende que las habilidades blandas no tienen la trascendencia suficiente, al compararlas con las competencias técnicas. Las habilidades blandas figuran en los resultados de aprendizaje y en las rúbricas de evaluación, pero su ponderación efectiva frente a los contenidos disciplinares resulta marginal, lo que envía señales implícitas a los estudiantes sobre la jerarquía de saberes dentro del currículum. En ese contexto, una manera de forzar ese desarrollo desde un punto de vista curricular es a través de su incorporación en las evaluaciones:

El estudiante aprende rápidamente que las habilidades blandas son el adorno, no el núcleo. Para que realmente estén presentes en la carrera, tienen que tener peso evaluativo real, tienen que ser transversales de verdad y no depender de la buena voluntad de cada docente. Algunos compañeros lo trabajan muy bien, otros simplemente lo omiten porque sienten que no es su responsabilidad (participante n.º 5).

4.2.3. Categoría de análisis: Armonización curricular de las habilidades blandas

4.2.3.1. Habilidades blandas en el perfil de egreso

Los entrevistados abordaron la relevancia de las habilidades blandas en relación al perfil de egreso de las respectivas carreras en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP. La totalidad de participantes coincidió sobre la relevancia de este tipo de habilidades en el marco del perfil de egreso, como parte de la armonización curricular. Sin embargo, existen matices y diferencias entre ellos en cuanto a su aplicabilidad. Por un lado, la significación de las habilidades blandas en el perfil de egreso radica en su carácter adaptativo que desarrollan los estudiantes en sus respectivas asignaturas. Esto es, trabajar de forma colaborativa en vista de un mercado laboral que exige ese tipo de habilidades sociales. Junto con ello, se hace relevante las capacidades de negociación, compromiso con los deberes, el trabajo en equipo, la comunicación, etc., especialmente en las prácticas profesionales:

Las habilidades blandas son sumamente relevantes en el perfil de egreso, principalmente por la adaptabilidad que los estudiantes deben desarrollar al trabajar colaborativamente en distintas asignaturas, lo que les permite destacarse en el mercado laboral (participante n.º 4).

En esa línea, la presencia de las habilidades blandas es significativa dentro del perfil de egreso, y en ese sentido, las actitudes de los profesionales terminan siendo determinante en el mundo laboral, ya que todo lo técnico y disciplinar se puede enseñar, pero si tienes valores negativos, eso complica el quehacer laboral y suele estar radicado desde el hogar:

Todo lo técnico se puede enseñar. Pero si tú eres una mala persona, eso no lo podías enseñar, no se puede enseñar porque tú lo traes de la casa, tú lo traes de los lugares donde tú te desenvuelves (participante n.º 3).

Por lo tanto, es sumamente relevante para los entrevistados la presencia de las habilidades blandas en el perfil de egreso, ya que se percibe que muchos de ellos tienen problemas con el hilvanar ideas, con la comunicación, la verbalización, la comunicación no verbal, temas de postura, presentación personal, higiene, etc. Incluso, un participante sugiere la incorporación un módulo de ética, y esto asociada con la cita referenciada anteriormente;

por los temas valóricos que cruzan este tipo de carreras. Pero también es relevante la comunicación no verbal, las habilidades comunicativas:

Pondría un módulo de comunicación no verbal. Hay carreras, por ejemplo, la carrera de ingeniería en administración pública, que tiene un módulo en primer año que se llama técnicas de comunicación o habilidades comunicativas (participante n.º 1).

Desde esta perspectiva, la incorporación de las habilidades blandas en los perfiles de egreso pareciera responder a las exigencias del actual mercado competitivo, en razón de los mecanismos sobre cómo se va construyendo un perfil de egreso en las carreras, tales como las retroalimentaciones que se recogen de los docentes. Por lo que es relevante conocer los modelos que se van adaptando en la baja del perfil de egreso, especialmente en lo referido al desarrollo de las habilidades blandas, las que suelen estar más desvalorizadas por los mismos estudiantes, en comparación a las competencias técnico-disciplinarias.

Por otro lado, pese a la relevancia ya reafirmada a lo largo del análisis, hay testimonios que son más críticos sobre este tema. Independiente de la absoluta importancia de presentar algunas habilidades en el marco del perfil de egreso, en ocasiones no se logra reflejar con claridad. En el campo laboral comercial, por ejemplo, un técnico en administración debe atender a los clientes, negociar con los proveedores, tiene que reportar a sus jefaturas y trabajará con equipos multifuncionales.

En ese contexto, las habilidades blandas tendrían que tener más relevancia dentro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, con descriptores específicos y medibles por los docentes, puesto que, en la actualidad, se suelen utilizar terminología genérica que impiden evaluar rigurosamente. Ese tipo de vaguedades representa un problema central y resta relevancia a la presencia de habilidades blandas en los respectivos perfiles de egreso:

Hoy en día, se usan términos muy genéricos como “comunica efectivamente” o “trabaja en equipo”, que son casi imposibles de evaluar con rigurosidad. Si uno no sabe cómo medir algo, es muy difícil saber si se está logrando. Esa vaguedad es uno de los grandes problemas que tenemos hoy (participante n.º 5).

La dificultad de operacionalizar constructos como "trabaja en equipo" o "se comunica eficazmente" en indicadores observables y medibles impide tanto la evaluación formativa sistemática como el seguimiento del desarrollo de estas competencias a lo largo de la trayectoria del estudiante.

4.2.3.2. Armonización curricular del perfil de egreso y las habilidades blandas

Otra temática que se desprende del desarrollo de las habilidades blandas fue la armonización curricular con el perfil de egreso desarrolladas en las respectivas carreras. En este tópico, se observó una división en las respuestas, predominando una visión negativa entre los participantes.

Sin perjuicio de lo anterior, se reconoce que la armonización curricular debiese darse mediante los objetivos estratégicos de cada carrera, en referencia a sus valores fundamentales, propósito, visión y misión, los que debieran tener coherencia entre el perfil de egreso y las habilidades blandas declaradas. En ese sentido, sostiene un entrevistado, lo relevante de la armonización curricular es que los propios estudiantes logren comprender qué recibirán al momento de la matrícula; no únicamente desde la malla curricular, sino a partir del perfil de egreso que representa el tipo de técnicos o profesionales que serán a futuro. Al respecto, los estudiantes pueden ir evaluando su profesión en cada semestre, visualizando sus avances:

Lo importante es que los estudiantes comprendan que lo que vienen a buscar al matricularse, no es solamente la malla curricular, sino el perfil de egreso como meta final. De esa forma, pueden ir evaluando su propia evolución a lo largo de los semestres y años de la carrera (participante n.º 4).

Lo anterior se complementa desde una mirada integral, puesto que el desarrollo de las habilidades blandas trasciende la armonización curricular; implica un proceso que triangula al propio estudiante y sus motivaciones, la casa de estudio y el hogar. Esta triangulación está interrelacionada, y si uno falla, afectará el desarrollo de estas habilidades:

Siempre tiene que ser algo que va entre el alumno, nuestra institución educativa y los padres. Si alguno de eso falla, el alumno va a venir con habilidades blandas un poco cojas, digamos (participante n.º 3).

Exceptuando estos testimonios más neutrales, la mayoría de los entrevistados presentó una visión más crítica sobre la armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas. Derechamente, se afirma que no existe tal armonización. A nivel general, a juicio de los participantes, las carreras técnico de educación superior y las carreras universitarias, tienen módulos que solamente en apariencia fortalecen las habilidades blandas. Es fundamental, en ese sentido, la presencia de módulos que fortalezcan este tipo de habilidades, entre ellas, un módulo que tenga referencia a la ética profesional, comunicación no verbal, colusión y las penas que se exponen en caso de cometer ilícitos, etc. Por lo que se considera que no existe una armonización suficiente, incluso en la malla curricular:

No, no hay una armonización y hay que ser súper tajante en ese sentido. Hoy día en Chile, a nivel general, las carreras universitarias técnicas, las profesionales tiene módulos que son de relleno para alargar la duración de la carrera, pero que al final omiten acciones súper importantes (...) no está armonizado hoy día en cuanto a las habilidades blandas, y si te fijas, en la malla curricular de muchas carreras, no aparece, no está presente (participante n.º.1).

En línea a lo anterior, se afirma que la armonización curricular se encuentra más presente a partir de los instrumentos institucionales que en el aula. Eso no significa que no se invierta tiempo y recursos en la incorporación de las habilidades blandas en el diseño curricular de las carreras, en la malla curricular y programas de estudio. Sin embargo, en la observación en aula, ahí se nota esa brecha entre lo declarado en los instrumentos institucionales y la realidad. Una ejemplificación que se ofrece por parte de un entrevistado, se relaciona a un perfil de egreso que declara: “el egresado será capaz de liderar los procesos de mejora continua en las organizaciones donde se desenvuelve”. Lo anterior entra en contradicción al revisar los años de carrera, donde existe algunas instancias donde el estudiante verdaderamente podría liderar procesos de mejora continua. La mayor parte del tiempo, el estudiante es un receptor pasivo de la información, sin formación de líderes, y para que sea efectivo la armonización curricular, el perfil de egreso debe tener una operacionalización sistemática, verificable en cada asignatura mediante un mecanismo de seguimiento que confirme esa bajada en aula:

Honestamente, creo que la armonización existe más en los documentos que en la realidad del aula. He participado en procesos de diseño curricular y sé que se invierte mucho esfuerzo en que el perfil (...) para que haya una armonización real, el perfil tiene que tener una bajada sistemática y verificable a cada asignatura, y tiene que haber un mecanismo de seguimiento que confirme que esa bajada efectivamente está ocurriendo (participante n.º 5).

En estos términos, no se observa una armonización curricular entre el perfil de egreso y el desarrollo de las habilidades transversales. Esto se puede deber a que algunas competencias son difícilmente evaluables, y no se evidencian en la realidad observable:

Falta esa armonización curricular, creo que algunas competencias no se pueden evaluar en forma estructurada (participante n.º 2).

Faltaría esa operacionalización desde el aula, y los entrevistados son enfáticos y tienden a coincidir en las permanentes declaraciones sobre lo importante que es el desarrollo de las habilidades blandas, y que se declaran en diferentes instrumentos curriculares, pero que en la práctica no se aplican como se promete en el papel:

No hay bajada a la clase. Se identifica los perfiles de egreso, muchas carreras dicen, por ejemplo: “el técnico de nivel superior en administración de empresas es un profesional capacitado para liderar equipos”. Se habla un montón de cosas que en el papel suenan muy bonitas con el perfil, pero que en la práctica en los módulos que tienen los estudiantes no se aplican (participante n.º 1).

Esta percepción es consistente con los hallazgos cuantitativos: si la armonización curricular fuera efectiva, cabría esperar que los estudiantes de mayor avance en la carrera exhibieran niveles significativamente más altos de desarrollo de habilidades blandas. Sin embargo, los análisis inferenciales no evidenciaron diferencias significativas en función de los años cursados, lo que refuerza la hipótesis de que la exposición curricular prolongada no está generando el impacto esperado en el desarrollo de estas competencias.

4.3. Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral

4.3.1. Categoría de análisis: Discrepancias en el desarrollo de las habilidades blandas

4.3.1.1. Discrepancias entre las habilidades blandas y las del siglo XXI

Hay un cierto consenso entre los entrevistados respecto a la existencia de discrepancias entre las habilidades blandas que se puedan desarrollar en las respectivas carreras, contrastadas con las habilidades del siglo XXI, mientras que la minoría sostiene que no existen tales brechas. Un entrevistado afirma que una de las principales discrepancias se observa en la velocidad y formato donde se transmiten las asignaturas. Por ejemplo, hay carreras que se imparten exclusivamente online, en contraste con el desarrollo de las competencias digitales. Estos estudiantes no suelen disponer de un manejo básico de herramientas, tales como Microsoft Word, Excel o PowerPoint. En la práctica, estos estudiantes con bajo nivel de desarrollo de competencias digitales, presentan cierto grado de resistencia frente a las actividades que se generan en plataformas virtuales o pruebas en línea.

Esto se hizo más evidente durante la pandemia de covid-19. Adicionalmente, la institución tiene un compromiso estratégico con la reducción a 0 del papel impreso, por lo que todas las evaluaciones son online, lo que constituye un desafío para los estudiantes. Este tipo de discrepancias se hace más notoria en estudiantes adultos y que tienen un largo tiempo sin estudiar, con barreras tecnológicas altas. En el contexto pandémico, muchos estudiantes esperaban una modalidad presencial, clásica, y no anticiparon que la mayoría de las instancias formativas serían online, representando una brecha significativa que la institución debe afrontar:

Una de las principales discrepancias tiene que ver con la velocidad a la que se transmiten las asignaturas, muchas de ellas 100% en línea, y las competencias digitales reales que poseen los estudiantes (...) Esta discrepancia es especialmente notoria en estudiantes adultos que llevan mucho tiempo sin estudiar y que poseen barreras tecnológicas altas (participante n.º 4).

Nuevamente el concepto de velocidad está presente en los entrevistados, sobre todo cuando reflexionan sobre estas discrepancias. Existe la percepción que las habilidades del siglo XXI avanzan veloz, mientras que el desarrollo de las habilidades blandas en las respectivas carreras, avanzan de una forma lenta:

Tienen que ir en paralelo, pero no están y no convergen. Yo creo que las habilidades del siglo XXI están a 80 kilómetros por hora y las habilidades que desarrollan en las carreras a 40 kilómetros por hora. O sea, estamos a la mitad. Hay una discrepancia (participante n.º 1).

Otro participante también hizo alusión al problema de la velocidad, aunque en un sentido diferente. El Ministerio de Educación suele ser lento frente a los cambios actuales en el ámbito laboral, especialmente en lo referido a las denominadas habilidades del siglo XXI. Aun cuando el Ministerio de Educación exija un determinado piso para el fortalecimiento de las habilidades blandas en las instituciones de educación superior, sigue siendo lento. Eso no significa que no se exija, pero el docente debe trabajar sobre la base de esa exigencia ministerial, a través de los diferentes instrumentos curriculares como el perfil de egreso, la malla curricular y los programas de estudio:

Hay que entender que el ministerio es lento, pero tienes que seguir trabajando las habilidades blandas, ¿te das cuenta? Porque el ministerio lo ordena. Y ahí, ¿no es cierto? (...) El ministerio siempre pide un piso. Ahora, lo que tú hagas sobre ese piso, maravilloso (participante n.º 3).

En estos planteamientos, los entrevistados concuerdan que las discrepancias son significativas y preocupantes, en ciertos casos. En la mayoría de las carreras existiría una falta de formación explícita y estructural en las habilidades del siglo XXI, esto es, en el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración en entornos digitales y uso de las TICs, la alfabetización en datos y la inteligencia artificial. Se percibe que este tipo de habilidades se trabajan de forma casual, sin una planificación estratégica para su real fortalecimiento en aula y tiende a depender de los docentes. Hay casos de estudiantes que, durante su trayectoria en alguna carrera, no han tenido que tomar decisiones complejas con información incompleta, resolver conflictos interpersonales, hacer una presentación que los pueda

desafiar, etc. Y con ese tipo de experiencias, más que una mera presentación de habilidades blandas desde el papel, son las que forjan las habilidades del siglo XXI:

La discrepancia es grande y en algunos aspectos es preocupante (...) Se trabajan de manera incidental, cuando un buen docente las incorpora por iniciativa propia, pero no están garantizadas en el currículo (...) Esas experiencias son las que forjan las habilidades del siglo XXI, y simplemente no están en la malla. Es una deuda grande que tenemos con nuestros estudiantes (participante n.º 5).

Por otro lado, existe solo un entrevistado que piensa todo lo contrario. Las habilidades del siglo XXI se encontrarían perfectamente alineadas en los respectivos instrumentos curriculares. Por ejemplo, se entrega el caso del uso de las inteligencias artificiales en la actualidad en los estudiantes, competencias que inclusive no se encuentran declaradas en el perfil de egreso:

100% alineadas. Son principalmente con ese enfoque. Inclusive, podríamos decir que llevan un poco más allá. Hay una incorporación de habilidades que han ido desarrollándose (...) El desarrollo del trabajo con IA está presente hace bastante tiempo, y eso no está declarado en el perfil de egreso (participante n.º 2).

La variable tecnológica emerge como un factor cruzado de especial relevancia. Varios docentes destacan que una proporción significativa de estudiantes —especialmente adultos mayores o con barreras tecnológicas previas— presenta dificultades para adaptarse a entornos de aprendizaje digitales, lo que constituye en sí mismo una brecha de competencias del siglo XXI que el currículum no ha abordado de manera sistemática

4.3.1.2. Discrepancias con el perfil de egreso

Un tópico o tema asociado al anterior se refiere a las actuales discrepancias entre el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral. Y al igual que en la temática anterior, los entrevistados tienden a coincidir en su perspectiva negativa o compleja de este asunto.

En el mercado laboral actual se exigen competencias que ya se están considerando básicas en la comunidad universitaria y académica. Entre ellas, el uso de las inteligencias artificiales. En carreras técnicas o profesionales, como informática o administración, su uso

ético es esencial teniendo presente la confidencialidad de los datos e información de sus clientes. El desafío, por tanto, es que los estudiantes comprendan las ventajas del uso de las inteligencias artificiales, y no como una desventaja o amenaza. En ese sentido, las carreras en los últimos años habían incorporado habilidades en las asignaturas en las mallas curriculares, pero desde el año 2025 se presentó una versión del uso de las inteligencias artificiales desde el primero año. El desafío es que los estudiantes logren adaptarse a los actuales cambios del mundo laboral en perspectiva al perfil de egreso, a fin de que el uso tecnológico sea un soporte fundamental en su trayectoria laboral:

El desafío es que los estudiantes vean la inteligencia artificial como una ventaja y no como algo lejano o amenazante (...) Que puedan adaptarse a estos cambios de acuerdo al perfil de egreso prometido por la carrera, de manera que la tecnología sea un apoyo real en su desempeño profesional y no un obstáculo (participante n.º 4).

Por lo tanto, desde un ámbito laboral las habilidades del siglo XXI son muy dinámicas, dependiendo del tipo de empresa u organización, y esto se acrecienta en las instituciones públicas. Un ejemplo que ofrece un entrevistado es durante las prácticas profesionales. En el sector público, los funcionarios suelen carecer de ciertas habilidades y competencias digitales:

Y la verdad creo que se nota mucho. Normalmente, los estudiantes tienen buenos desempeños de práctica. Porque normalmente los funcionarios, en el ámbito público, carecen mucho de capacitación. Entonces los chicos llegan con herramientas nuevas, con harto ímpetu (participante n.º 3).

Otro entrevistado también hizo alusión al contexto de prácticas profesionales. Definitivamente, las discrepancias son evidentes, en el contexto de las visitas a los centros de práctica. En este caso, los empleadores suelen reconocer la formación técnico-profesional de los estudiantes, pero presentan problemas en la adaptación a la cultura organizacional, en la gestión del tiempo, en el trabajo autónomo, la comunicación, en la parte escritural y especialmente en el dominio de la frustración. Un entrevistado destacó una frase que escuchó de un empleador, a propósito de este tema, por el énfasis de las habilidades blandas en el mundo laboral:

Uno de los empleadores con los que hablo seguido me dijo algo que me quedó dando vueltas: “Dame alguien que tenga ganas de aprender y que sepa trabajar con personas, y yo le enseño lo demás en tres meses”. Eso habla de donde está realmente el valor de las habilidades blandas para el mundo laboral. El perfil de egreso no puede seguir siendo un documento bonito que nadie lee después de la matrícula (participante n.º 5).

Por lo que la discrepancia pareciera ser bastante evidente para los entrevistados y no estarían actualizados. Esto se ejemplifica en temas de actualidad que atañen asuntos de carácter ético, del buen trabajo, la convivencia, como es el caso de la Ley Karin y su falta de incorporación en algún módulo o asignatura. Hacen faltas charlas sobre este tema trascendente en la actualidad en el mundo laboral.

Se añade los problemas que enfrentan los estudiantes en el contexto de una entrevista profesional, donde el desarrollo de las habilidades blandas sale a relucir y su carencia a nivel de perfil de egreso:

Tenemos perfiles que los capacitan muy bien, pero el estudiante al enfrentarse a una entrevista laboral con sus habilidades blandas, se equivocan y hemos visto entrevistas laborales pésimas de profesionales con grados de magíster (participante n.º 1).

Por último, solo un entrevistado tiene la percepción que las discrepancias entre las habilidades del siglo XXI y el perfil de egreso son mínimas. Donde se hacen la matriz de competencias, en resumen, sí se incorporan o está presente el desarrollo de las habilidades blandas y en mecanismos estructurados. En estos términos, puede variar su aplicación práctica en aula, dependiendo del equipo docente, pero sí están presentes en el perfil de egreso:

Hay mínimas discrepancias. Yo trabajo en el tema de la elaboración de los perfiles, en la construcción de las posteriores mallas de tributación o mallas académicas, pero donde se hace la matriz de competencias, en resumen, tienen un trabajo de una incorporación de ellos y un mecanismo sistemático y estructurado (participante n.º 2).

4.3.2. Categoría de análisis: Modernización de las habilidades blandas

4.3.2.1. Fundamentación de las discrepancias

Una temática relevante revelada desde los entrevistados, fue a qué se deben las actuales discrepancias entre el desarrollo de las habilidades blandas en las respectivas carreras —y en sus perfiles de egreso y asignaturas—, y las habilidades del siglo XXI. Una de las explicaciones o justificación es a causa del problema de su implementación práctica, en especial al tema de la involucración de los directores, coordinadores y jefes de carrera. En ese sentido, para que una actualización curricular funcione en la práctica, toda la comunidad educativa debe estar inmersa en ello. En ese contexto surge los Programas de Perfeccionamiento y Desarrollo Institucional (PPDI), obligatorios para los docentes y se encuentran vinculados a los actuales desafíos tecnológicos y de inclusión social. El ejercicio docente y la administración se ha vuelto más compleja, precisamente por la diversidad estudiantil; muchos tienen problemas de aprendizaje, provienen de familias disfuncionales, inmigrantes, barreras de idioma, etc. Estos temas pueden explicar las brechas entre el desarrollo de las habilidades blandas y las habilidades del siglo XXI:

Las discrepancias se deben principalmente a un problema de implementación que involucra a directores, coordinadores y jefes de carrera en conjunto (...) La labor docente y administrativa se ha vuelto más compleja, ya que se debe atender a una población estudiantil muy diversa (participante n.º 4).

Existe concordancia entre los entrevistados sobre la justificación de estas discrepancias: es un tema de implementación práctica y su bajada en los equipos docentes y directivos. En esa línea, un participante sostiene que está relacionado con un tema estructural en el sistema educativo, más concretamente en la educación superior. Asociado a lo anterior, existe un problema de continuidad de los docentes en sus cargos, y en ese sentido, habría una alta rotación laboral lo que afecta la implementación de las habilidades blandas y del siglo XXI:

Yo creo que un proceso de implementación. Tiene que ver también con un tema estructural del sistema educativo de educación superior (...) No hay una continuidad. Muchos docentes son partime, entonces prestan servicios y se van, cumplen lo que dice el documento y listo (participante n.º 2).

En estos planteamientos, los entrevistados concuerdan en la lentitud del Ministerio de Educación en la implementación de este tipo de habilidades. Esto repercute en la formación de los estudiantes y en su preparación. Faltarían módulos en los primeros semestres, donde se aplicaran, de forma efectiva, las habilidades blandas y que poco a poco se fortalezcan estas habilidades para una futura inserción laboral, y en especial, en su preparación para las entrevistas laborales que vendrán:

No hay una preparación. Los estudiantes cuando ingresan a una carrera desde el primer año debieran tener módulos que les enseñen a exponer frente a personas. Si tú expones frente a 30 personas, 40 personas y no tienes vergüenza, te puedes parar de tú a tú con el entrevistador, por ejemplo, que te va a evaluar en una entrevista laboral (participante n.º 1).

Por último, es posible resumir tres principales factores que explican estas discrepancias, a juicio de los entrevistados. En primer lugar, se halla las razones culturales donde la educación técnica, por mucho tiempo, se desarrolló como la formación de un oficio, y de esa mentalidad cultural persisten muchos docentes y estudiantes, centrado en los saberes y en hacer cosas, más que ser de una determinada forma. En segundo lugar, y como se indicó anteriormente, existe un factor estructural. Los actuales modelos de evaluación privilegian la medición de contenidos por sobre la medición de las habilidades blandas, y para efectuar tal transformación se requiere tiempo, recursos y constantes capacitaciones docentes, las que no siempre están disponibles. En último lugar, es la falta de continuidad y coherencia dentro del equipo docente. Si el estudiante es formado por docentes diferentes en cada semestre, los cuales pueden variar en su comprensión de las habilidades blandas, implica que no existe experiencia formativa acumulativa. Eso puede producir que el estudiante no logre construir sus habilidades blandas, con experiencias durante la carrera que dificulten su integración y esa fragmentación afecta a su desarrollo de forma sostenible:

Si cada semestre el estudiante tiene un profesor diferente con una forma diferente de entender las habilidades blandas, no hay una experiencia formativa acumulativa. El estudiante no construye nada, solo tiene experiencias sueltas que no se integran. Esa fragmentación es muy dañina para el desarrollo de competencias que requieren tiempo y práctica sostenida (participante n.º 5).

4.3.2.2.Modernización de la carrera

Los tópicos tratados han revelado una temática que sintetiza una problemática central a lo largo del estudio: la modernización de las carreras frente a los desafíos actuales laborales. De acuerdo a los datos cualitativos procesados, existirían posturas diferentes entre los entrevistados, aunque hay un consenso en aceptar que la institución se encuentran en constante avance, pero con sus limitaciones y matices. Desde un ámbito comercial, el proceso de modernización se encuentra sustentado en la metodología activa impulsada por la Dirección Curricular a nivel nacional, que aterriza los planes formativos en esa dirección. Esto se traduce en clases basadas en proyectos y asignaturas de simulación empresarial donde se analiza cómo una empresa puede adaptarse en caso de crisis. Este tipo de metodologías, desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que deben evaluar (como si fuera un FODA), el entorno, según el rubro que se desempeñe. Otra ejemplificación es la apertura de la carrera Operación y Logística, surgida por una alta demanda en el mercado laboral, ya que la logística de una empresa dejó de ser vista como un mero tema de transportes y bodegas, a ser parte estratégica. AIEP organiza una reunión anual con los posibles empleados asociados a las prácticas profesionales, y hace un seguimiento a ex titulados y egresados en ejercicio, lo que permite detectar nuevas necesidades y reducir las brechas:

La modernización se sustenta en la metodología activa que impulsa la Dirección Curricular a nivel nacional, la cual aterriza los planes formativos para que los estudiantes se desempeñen de manera efectiva (...) El Instituto realiza una reunión anual con empleadores y hace seguimiento a ex titulados y egresados en ejercicio, con el fin de detectar nuevas necesidades y acortar las brechas existentes (participante n.º 4).

Por lo tanto, se mantiene relevante el tema entre los entrevistados, y se deja de manifiesto las precauciones que se deben tomar en cuenta: el hecho de considerar las limitaciones económicas y de inversión para el fortalecimiento de las habilidades blandas. Un docente, ejemplifica un entrevistado, puede estudiar y enseñar un conjunto de conocimientos técnicos y a través de ello, tratar de enseñar habilidades del siglo XXI u otras que estén atingentes en la actualidad, como sería la inteligencia artificial o el desarrollo

tecnológico. El problema es la falta de recursos económicos para llevar ese conocimiento a talleres.

Un punto relacionado con lo anterior y que atañe la modernización de las carreras, es el estancamiento de la educación técnica y profesional en Chile respecto a los avances que tienen las empresas privadas. Existe una brecha evidente y significativa en ese sentido. A juicio de un entrevistado, la educación superior en el país, se encuentra ingresando recién a la última revolución industrial-tecnológica, con un desfase considerable. Esto se atribuye a la actualización en sus instrumentos curriculares y la asincronía con las habilidades del siglo XXI. Existen carreras que se mantienen con sus mallas curriculares de hace diez años, teniendo en cuenta los significativos cambios que se han desencadenado en el último decenio:

Va bien, pero está al debe. La educación técnica y profesional está en la edad de piedra todavía respecto a los avances que hoy día tienen las empresas. Estamos muy atrasados. La educación superior, yo creo que está entrando a esta revolución industrial que comenzó hace muchos años (participante n.º 1).

Se reconoce que existen avances genuinos, pero no es suficiente y se queda en el discurso, muchas veces, porque no se traduce en prácticas concretas. En un ámbito comercial, por ejemplo, la actual transformación digital y el uso de inteligencia artificial ha cambiado todo; en términos de la venta, compra, gestión con el cliente, la toma de decisiones, etc. Una carrera, ya sea técnica o profesional, que no esté formando a sus estudiantes en analítica de datos básica, en gestión de redes sociales para los negocios, en plataformas de comercio electrónico, significa que está formando a sus estudiantes para un mercado obsoleto. Lo relevante es que modernizar no puede estar limitado a agregar determinadas herramientas tecnológicas en la malla curricular. Es fundamental desarrollar las habilidades del siglo XXI, especialmente las habilidades blandas, ya que, si el estudiante no tiene la curiosidad intelectual, la mentalidad y la tolerancia a la ambigüedad del mundo laboral actual, no servirá de nada el aprendizaje de un determinado software. En ese contexto, el proceso de modernización debe ser integral; esto es, incorporar lo metodológico, curricular y el perfil de egreso como parte de los instrumentos curriculares que un docente aplica en el aula de clases:

Modernizarse no puede significar solamente agregar herramientas tecnológicas a la malla. Si el estudiante no tiene la mentalidad, la curiosidad y la tolerancia a la

ambigüedad que exige el mundo laboral de hoy, no le va a servir de nada saber usar tal o cual software. La modernización tiene que ser integral: curricular, metodológica y también en términos del perfil del docente que estamos poniendo al frente del aula (participante n.º5).

Existe solo un entrevistado que sostiene que la modernización se encuentra plenamente integrada al AIEP, opinión que contrasta con el resto de participantes del estudio:

Respecto a la modernización en general, considero que la institución está 100% preparada. Hay excelentes timing respecto a la incorporación de esos puntos. Ahí no tengo observación negativa, 100% positivo (participante n.º 2).

4.4. Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las discrepancias entre el perfil de egreso en carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP

4.4.1. Categoría de análisis: Propuestas al perfil de egreso y adecuaciones curriculares formativas

4.4.1.1. Cambios en el actual perfil de egreso

Se abordó particularmente una temática referida a qué propondrían los entrevistados sobre algún cambio en el actual perfil de egreso a la carrera, asociado al desarrollo de las habilidades blandas. Un entrevistado señala que AIEP dispone de un informe de autoevaluación, el cual los docentes y funcionarios debieran participar. Aunque no asistan a las reuniones, de todos modos, reciben el informe para garantizar la alineación de toda la comunidad educativa. En estas instancias se puede proponer cambios para la toma de decisiones. Una propuesta relevante es la incorporación en la formación estudiantil en el uso de inteligencia artificial, con una visión que incorpore el uso académico, profesional y laboral, con un sentido de responsabilidad. Por lo tanto, lo central es establecer mejores bases institucionales para que los estudiantes dispongan de una estructura de aprendizaje interrelacionada. Por lo que, se propone fortalecer temas tecnológicos, el aprendizaje en el mercado digital, las compras por internet, entrevistas virtuales, capacitaciones, entre otros:

Se propone incorporar más formación en inteligencia artificial, no limitada a herramientas conocidas, sino con una visión amplia que incluya su uso académico, profesional y laboral, siempre con sentido de responsabilidad, considerando que estas herramientas son predictivas y pueden tener sesgos (participante n.º 4).

En este contexto, se propone desglosar las habilidades blandas en competencias blandas y medibles, con sus indicadores específicos de logro para cada nivel de la carrera. Por ejemplo, sostiene un entrevistado, no se puede únicamente señalar “trabaja en equipo” como una competencia. Se necesita especificar cómo se operacionaliza trabajo en equipo en todos los años que se cursará la carrera, ya que no es lo mismo en primer año que en segundo año. Una segunda medida es incorporar de forma explícita las competencias más ausentes en su aplicación en aula, tales como la inteligencia emocional, el manejo de conflicto, la ética

en el uso de la tecnología y la comunicación digital. Otra iniciativa es que el perfil de egreso debiera ser revisado por los empleadores, al menos dos veces al año. En la actualidad, ese proceso se desarrolla, pero de forma lenta y burocrática:

Lo primero que haría es desagregar las habilidades blandas en competencias específicas y medibles, con indicadores concretos de logro para cada nivel de la carrera (...) Y que me parece fundamental: el perfil de egreso debe ser revisado con los empleadores al menos cada dos años. Hoy ese proceso es demasiado lento y burocrático (participante n.º 5).

Otro entrevistado concuerda sobre la necesidad de integrar a los empresarios en este proceso de mejora, representando una idea compartida entre los participantes. Propone una mesa de trabajo con los empresarios, especialmente los que están vinculados a las prácticas profesionales de los estudiantes. Cada empresa actúa de forma diferente en cuanto al clima organizacional, cultura interna, etc., por lo que se debe tener presente las respectivas adecuaciones, según la empresa y teniendo como meta una exitosa inserción laboral:

Estos cambios no tienen que ser tomados desde una decisión en una oficina entre cuatro paredes. Por ejemplo, hacer una mesa de trabajo con los empresarios, porque son ellos los que al finalmente reciben al estudiante (participante n.º 1).

Por lo tanto, los cambios curriculares internos deben estar alineados con el sector productivo. Sin embargo, también se observaron testimonios que consideran propuestas como tal, ya que estaría la institución sintonizada con la modernización de las carreras y del perfil de egreso. Al respecto, la valorización positiva también es un discurso central en algunos participantes, lo que puede inferir una tensión en sus testimonios, aunque tiendan a coincidir en buena parte de los temas tratados. En ese sentido, AIEP funcionaría bien:

En líneas generales yo diría que están muy sintonizados. Y eso habla bien de la lectura que ha hecho la Institución, de lo que es el perfil de egreso de la carrera. Perfecto. Sí, diría que ha hecho una muy buena lectura (participante n.º 3).

En esa dinámica no creo que podamos sugerir los mecanismos sobre cómo trabajar en el caso. No, no hay mayores complicaciones. Funciona bien (participante n.º 2).

Existe coincidencia en la necesidad de institucionalizar mecanismos de retroalimentación con el sector productivo. La propuesta de crear mesas de trabajo con empleadores asociados a las prácticas profesionales —en reemplazo de los actuales procesos de consulta esporádica— busca asegurar que las competencias declaradas en el perfil de egreso respondan efectivamente a las demandas del mercado laboral en tiempo real.

4.4.1.2. Adecuaciones curriculares formativas

Una temática que surgió en base a la anterior, fue las adecuaciones curriculares formativas que propondrían los entrevistados en la malla curricular de sus respectivas carreras. En el campo de la administración de empresas, los estudiantes no debieran depender de solo una organización, sino más bien, de toda una cadena de entidades en que participen varios actores. Lo que significa que los estudiantes no debieran depender únicamente de la institución; ya que son parte de un ecosistema que incorpora la cámara de comercio y asociaciones gremiales con los empleadores. En torno a la celeridad de los cambios tecnológicos, sobre todo con el uso de la inteligencia artificial, es necesario que la malla integre esos cambios a nivel tecnológico, político y legal. En ese contexto, los estudiantes deben ser un aporte a sus organizaciones, lo que signifique que la malla curricular forme personas preparadas frente a estos cambios:

Frente a la acelerada velocidad del cambio tecnológico, especialmente con la inteligencia artificial, es necesario que la malla considere la sostenibilidad y la capacidad de adaptarse a cambios tecnológicos, políticos y legales (...) Lo que exige que la malla forme personas preparadas para las necesidades actuales y futuras del entorno organizacional (participante n.º 4).

En relación a lo anterior, un entrevistado propone crear un eje transversal de las habilidades blandas que transite en todos los años de la carrera, ya sea técnico o profesional, con una progresión y evaluaciones estandarizadas según el año académico. Este eje transversal se puede traducir en un elemento curricular significativo; no aislada o separada, sino integrada a la mayoría de asignaturas existentes, el cual integre evaluaciones y que sea medible. En esa línea, otra medida destacada es la incorporación de un taller obligatorio sobre comunicación profesional en el primer año, centrado en las habilidades de expresión oral, escrita y digital. Adicionalmente, se propone rediseñar las instancias de trabajo colaborativo

o aprendizaje social como parte de las experiencias formativas, y en ese sentido, definir roles, bitácoras de procesos, autoevaluación y coevaluación entre pares:

La primera adecuación que propondría es crear un eje transversal de habilidades blandas que recorra toda la malla, de primero a cuarto año, con una progresión clara y evaluaciones estandarizadas en cada nivel. No como una asignatura separada y aislada, sino integrado a las asignaturas existentes con un peso evaluativo real y verificable (participante n.º 5).

En línea a lo anterior, un entrevistado sugiere la creación de un taller sobre habilidades blandas, entre ellas: cómo enfrentar conflictos, cómo afrontar los desafíos cuando no resulta un objetivo propuesto, la resiliencia, etc. La idea sería desarrollar la habilidad y bajar los instrumentos curriculares el tema conductual, esto es, a la formación de las habilidades blandas en la práctica:

Yo creo que por ahí va un poco el tema más que necesidades así curriculares. La verdad, yo lo veo más en el tema conductual. Eso creo que es más crítico y que veo falencias; fíjate, en los muchachos, no en todos, por supuesto. Es allí donde encuentras problema, más que en lo curricular (participante n.º 3).

Otras sugerencias estriban en reducir los tiempos de la carrera, aunque reconocen lo complejo se sería implementar una acción así. Ahora bien, surge una iniciativa curricular relevante referida a la nivelación, según el área del saber, cómo podría ser la parte informática, TICs, inteligencia artificial, entre otros:

Las carreras de nivel superior no tienen brechas de entrada. Puede entrar con una persona de 40, 50 o 60 años. ¿Cómo le enseñamos a esa persona que en su vida agarró un computador y que tiene que adaptarse a un entorno que es 100% digital? Entonces, lo primero que habría que hacer es una nivelación (participante n.º 1).

Otro tópico que resurge es la evaluación, ajustado a este tema en concreto. En ese sentido, habría que otorgar mayor importancia a los procesos evaluativos, en especial a nivel de instrumentos de evaluación. Tendría que existir una coherencia entre la evidencia y las

habilidades blandas o del siglo XXI, y que se pueda recolectar la profesión a partir de instrumentos:

Si queremos fortalecer el trabajo en equipo, también tenemos que ir de cierta forma evaluarlo. Que haya una coherencia y podamos tener una evidencia y que no sea presentar al grupo una actividad (...) incorporar nuevos instrumentos (participante n.º 2).

4.4.2. Categoría de análisis: Propuestas estructurales y adecuaciones en la didáctica

4.4.2.1. Adecuaciones en la didáctica de la enseñanza

Otro tópico fue posible identificar en el procesamiento de los datos cualitativo, asociado a las adecuaciones en la didáctica de la enseñanza que propondrían los entrevistados, para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes. En su mayoría, identifican ciertas propuestas, y la minoría lo descarta. Una propuesta se destaca en el ámbito de la didáctica, y es el fortalecimiento de la defensa de proyectos y actividades donde los estudiantes deban argumentar sus ideas. Lo importante es avanzar hacia un formato de clases más activas centradas en los estudiantes, y no solo en los conocimientos, como suele ocurrir, pese a las vanguardias teóricas de los actuales modelos pedagógicos. Y no únicamente presentar un proyecto; sino que el estudiante deba ser evaluado por los criterios que fundamentan su respuesta:

En cuanto a la didáctica, se propone potenciar la defensa de proyectos y actividades donde los estudiantes argumenten el porqué de lo que están haciendo es relevante (...) La propuesta es avanzar hacia clases activas centradas en el estudiante, donde sea el protagonista y deba defender sus ideas (participante n.º 4).

En relación a lo anterior, un entrevistado sostiene la necesidad de cambiar la metodología actual de trabajo; muy tradicionalista, con un estudiante sentado en su asiento, con una meza y un pizarrón, con clases expositivas. Hace falta más conversación en las clases y que el modelo transite al aprendizaje social o colaborativo; hacia una educación del siglo XXI:

Falta cambiar la metodología de trabajo; de tener un monólogo a tener una conversación, porque al final el aprendizaje es eso, es conversar con la otra persona y lo que él sepa, yo lo aprendo (...) Avanzar de la educación del siglo XX a la del siglo XXI (participante n.º 1).

Otro entrevistado también reconoce la relevancia de incorporar cambios en la didáctica del trabajo colaborativo, pero agrega la incorporación de herramientas computacionales, mejorar la comprensión lectora. Puesto que, sin una buena comprensión lectora, los estudiantes difícilmente podrán comprender los procedimientos, reglamentos y sus contenidos, entre otras adecuaciones:

Si le pasas un manual de procedimiento, los reglamentos, las cuentas institucionales, los estudiantes no los van a leer por la falta de estas competencias (participante n.º 3).

Otros entrevistados proponer incorporar el aprendizaje basado en problemas reales de una empresa o entorno laboral, a fin de que los estudiantes deban investigar y desarrollar sus competencias técnicas y habilidades del siglo XXI. Lo anterior fortalece el pensamiento crítico, la comunicación y la tolerancia a la incertidumbre, sin necesidad de incorporar una asignatura como tal, sino más bien, desde la didáctica de la enseñanza. Por otro lado, sugieren implementar instancias reguladas de retroalimentación entre pares, para que los estudiantes logren desarrollar y recibir la crítica constructiva, una habilidad valiosa en el mundo empresarial y que poco se trabaja en aula. Otra iniciativa es la incorporación de simulaciones y juegos de rol que reproduzcan situaciones laborales verídicas; como podría ser, una negociación con un proveedor, una reunión con un cliente insatisfecho, una presentación de resultados ante jefatura, entre otros:

Esas experiencias controladas permiten que el estudiante cometa errores y aprenda de ellos en un entorno seguro, antes de tener que enfrentarlas en el mundo real (participante n.º 5).

Ahora bien, señala un entrevistado, más que la necesidad de plantear adecuaciones desde un punto de vista curricular, se requiere de establecer un sistema de evaluación de estas habilidades en aula, en la actividad y su expresión en la didáctica de la enseñanza. En ese

sentido, se requiere mejorar la coherencia entre cómo se trabaja y la forma de evaluación, y esto se cruza por la poca continuidad de los docentes:

Creo que la didáctica no haría mayores cambios, creo que está bien enfocado. El problema no va por ahí, va por la parte de la evaluación (...) Hay que mejorar la coherencia entre cómo se trabaja y la forma de evaluar y la poca continuidad del docente. Ahí puede haber muchos factores (participante n.º 2).

4.4.2.2. Cambios estructurales en la carrera

Un último tema que surgió entre los entrevistados fueron las propuestas de cambios estructurales en la carrera para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito laboral. En general, hay una amplia coincidencia sobre implementar cosas prácticas, más que abordar teóricamente el problema. Es recurrente la necesidad de forzar el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes, ya que, por si solos, es muy difícil que puedan generar un cambio genuino. Es por ello que se sugiere la presencia de una unidad centrada en la exposición verbal y que los informes escritos deberían incorporar una reflexión del estudiante; propia, sin el uso de una IA que reemplace esa habilidad:

Todas las carreras dentro de los módulos que tienen por lo menos una unidad, debería exigir sí o sí un trabajo que sea una exposición verbal y todos los trabajos debieran, por lo menos, incluir una reflexión del estudiante (participante n.º 1).

En línea con lo anterior, es relevante que en las respectivas carreras se implemente aspectos prácticos para el fortalecimiento de las habilidades blandas en los estudiantes. Un cambio estructural dice relación con el uso de software, y en el área comercial se destaca el *softland*. Hay que transitar desde lo teórico al uso de software de aplicación práctica que desarrollen competencias, aunque no descuidando el marco conceptual.

Por otro lado, se propone como cambio estructural asociado a la incorporación temprana en el mundo laboral. No basta únicamente con visitar determinadas empresas como parte de una actividad formativa. Se requiere que el estudiante tenga un mayor rol activo como parte de un servicio de la comunidad, de forma continua y no puntual. En este contexto, el aprendizaje-servicio debe ser permanente, como sucede en el caso del inglés, el cual se

imparte de forma continua mediante capacitaciones y manuales. Lo mismo debiera ocurrir con el aprendizaje tecnológico:

Se propone incorporar más prácticas tempranas y con mayor involucramiento real. No basta con visitar una empresa como actividad formativa (...) La tecnología también requiere práctica constante. No se puede aprender algo una sola vez y darlo por adquirido (participante n.º 4).

Concordante a lo anterior, un entrevistado propone adelantar y fortalecer la vinculación con el mundo laboral desde el primer año, y no únicamente desde la práctica profesional. El que los estudiantes tengan contacto real con las empresas, con profesionales y técnicos en ejercicio, asociado a problemáticas reales y concretas en el mundo empresarial; eso podría cambiar diametralmente la posición del estudiante hacia las habilidades blandas:

Porque las habilidades blandas ya no se ven como algo abstracto que le piden en el papel, sino como algo que necesita para funcionar en el mundo real (participante n.º 5).

En esa línea, se propone una serie de estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular, entre los que destacan un programa específico de acompañamiento a los estudiantes, puesto que hay estudiantes que no egresan de la carrera y no alcanzan a sacar el título profesional:

Falta que las instituciones de educación superior por lo menos tengan ese acompañamiento efectivo; menos papeleo, pero más acompañamiento efectivo (participante n.º 1).

En referencia a lo anterior, es fundamental para los entrevistados, y existe consenso absoluto entre ellos: el trabajo con el mundo empresarial, un tópico recurrente a lo largo del análisis. Esto entrega una mejor comprensión del mercado laboral con la pequeña y mediana empresa, lo que genera una retroalimentación, siendo clave para hacer actualizaciones curriculares en las respectivas carreras:

Un feedback con las empresas, diría que es clave para hacer las actualizaciones curriculares. Eso ayuda mucho, fíjate, el trabajo con la empresa (participante n.º 3).

Se sugiere que las actividades en terreno pasen de ser formativas a sumativas, para efectos de evaluar el involucramiento real del estudiante y no se perciba esa instancia como un mero trámite. Esto se suma a la implementación de un portafolio de desarrollo personal, donde se puedan registrar las experiencias formativas, reflexiones, logros y áreas de mejora:

Ese portafolio sería parte de la evaluación final de egreso y obligaría tanto al estudiante como al docente, a hacerse cargo del desarrollo de estas competencias de manera continua y no solo al final del proceso (participante n.º 5).

En síntesis, los resultados del componente cualitativo configuran un panorama en el que la intención institucional por integrar las habilidades blandas en la formación de los egresados es reconocida, pero la implementación efectiva de esa intención enfrenta obstáculos estructurales, culturales y de gobernanza que requieren intervenciones de múltiple nivel para ser superados. Las propuestas recogidas desde los propios actores del sistema constituyen un insumo valioso para orientar los procesos de rediseño curricular que la institución y el sistema de educación técnico-profesional en su conjunto tienen pendiente

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desde un punto de vista cuantitativo, los resultados del instrumento ESHB –EML, aplicado a los 50 estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, arrojaron una distribución porcentual relativamente homogénea entre el nivel por fortalecer (28%), promedio (38%) y nivel idóneo (34%). Estos hallazgos son concordantes con los análisis de las entrevistas semiestructuradas. Los docentes que participaron del enfoque cualitativo, compaginan sobre la presencia y desarrollo de las habilidades blandas a nivel aula, particularmente mediante algunas asignaturas transversales claves. Entre ellas y como fue constatado en los diferentes perfiles de egreso, asignaturas sobre habilidades de comunicación, herramientas para la empleabilidad, herramientas para la innovación, herramientas de inteligencia artificial, diversidad e inclusión, taller de marca personal, entre otras. Sin embargo, su desarrollo es relativo y tiene un alcance limitado: por un lado, la formación de base de los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades blandas; y por el otro, la falta de fortalecimiento dentro del aula de clases. Por lo que estos resultados se complementan, ya que ambos enfoques representan un desarrollo parcial de las habilidades blandas en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP. Estos hallazgos se confirman en el marco teórico y se explican por la resistencia en implementar un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. De acuerdo con Scott (2015), el modelo centrado en el contenido o la clase magistral se mantiene como un enfoque predominante a nivel mundial y en Chile, sobre todo en la educación técnica de nivel superior con ese modelo de transmisión altamente ineficaz para la enseñanza de las habilidades blandas y las habilidades del siglo XXI. En teoría, Chile a partir de la modernización de la educación a fines de la década de los noventa, planteaba un cambio de paradigma educativo que estuviese dirigido a una educación basada en competencias, impulsado por organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2020).

En la misma línea, Espinoza y Gallegos (2020) advierten que las habilidades blandas se mantienen sin ser evaluadas de forma sistemática en buena parte de los programas de educación técnico-profesional, generando un debilitamiento integral de los estudiantes y de su capacidad para desempeñarse en entornos laborales dinámicos. Vera (2016), por su parte, plantea que la infusión exitosa de las habilidades blandas en el currículo requiere que estas dejen de abordarse de forma aislada o accidental, para pasar a ser planificadas e intencionales

en todas las asignaturas. La evidencia del presente estudio indica que AIEP ha avanzado en la primera condición —la declaración curricular—, pero no ha consolidado la segunda: la implementación sistemática y verificable en el aula.

Un matiz importante que emerge de la triangulación es que la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de desarrollo de habilidades blandas y las variables sociodemográficas analizadas (género, carrera, modalidad, años cursados) sugiere que el factor determinante no son las características individuales del estudiante, sino las condiciones estructurales del sistema formativo.

El hecho de que los años cursados en la carrera no se asocien significativamente al nivel de desarrollo de estas competencias es particularmente revelador: si la formación fuera efectiva, cabría esperar una correlación positiva entre avance en la trayectoria académica y nivel de desarrollo de habilidades blandas. Su ausencia confirma que la exposición curricular prolongada no está generando el impacto esperado.

Por su parte, la dimensión ética del instrumento ESHB –EML, presentó el nivel idóneo más alto (74%), en comparación a las otras dimensiones, mientras que una minoría fue clasificada con un nivel por fortalecer (12%). Desde un punto de vista cualitativo, algunos entrevistados aludieron a la ética desde un marco de armonización entre las habilidades blandas y el perfil de egreso. En ese sentido, se requiere fortalecer la ética profesional a partir de módulos o talleres, en especial en carreras de contabilidad por el manejo del dinero. Además, en el área comercial se presenta los dilemas éticos referido a las utilidades de una empresa y las penas que se exponen en caso de cometer ilícitos. También los entrevistados plantearon la ética en el uso de la tecnología y la comunicación digital. Los resultados no se contradicen entre sí, más bien se complementan. Por su lado, la ética es la dimensión más desarrollada por los estudiantes y, por otro lado, los docentes no cuestionan la ética de sus estudiantes, sino la necesidad de fortalecer siempre estos temas dado a la responsabilidad que deberán asumir cuando estén insertos en el mundo laboral, especialmente aquellas carreras del área comercial y contable. El marco teórico no hace referencia explícita al dilema ético de los estudiantes de educación técnica superior. Sin embargo, la UNESCO (2015), planteaba el desmedro del desarrollo de habilidades blandas, entre ellas las éticas, que se han encontrado históricamente en segundo plano en términos de actitud y conductual en las

organizaciones educativas; una visión tecnócrata alineada a la globalización donde la educación técnica es un mecanismo para incrementar la productividad. En ese contexto, la ética como una dimensión de las habilidades blandas se ha constituido como un factor diferenciador para la competitividad de los profesionales y técnicos (Fombona & Listopadzka, 2024). Precisamente porque su formación se ha integrado con mayor naturalidad a los perfiles formativos de las disciplinas comerciales y contables. Sin embargo, el análisis cualitativo advierte un riesgo que los datos cuantitativos no capturan: que el elevado nivel de desarrollo de la ética responda más a la deseabilidad social en las respuestas del instrumento que a un desarrollo genuino e interiorizado de la competencia.

En cuanto a la dimensión liderazgo del instrumento ESHB –EML, se observó una distribución relativamente homogénea entre el nivel por fortalecer (30%), promedio (30%) e idóneo (40%). Al desglosar en los ítems más críticos se destacó que a veces los estudiantes toman la iniciativa para emprender acciones (30%), a veces crean un sentimiento de seguridad en su equipo de estudios (24%) y a veces facilitan la participación entre su grupo de estudio (26%). En otros términos, cerca de un tercio de los 50 estudiantes que participaron del estudio no tienen desarrollado el liderazgo, lo cual debiera ser preocupante para la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP. Al triangular con el enfoque cualitativo, en primeros términos, algunos perfiles de egreso señalan concretamente: “está capacitado para liderar negociaciones, coordinar actores en procesos logísticos y su cadena valor”, y tienen la asignatura de Liderazgo y equipos de trabajo (Ingeniería en Comercio Internacional). En el marco de la armonización curricular, los entrevistados expresaron una brecha entre lo declarado en el perfil de egreso y la realidad en el aula. Esto se ejemplifica por el escaso desarrollo del liderazgo en los estudiantes. La mayor parte del tiempo, según algunos entrevistados, el estudiante es un receptor pasivo de la información, sin formación de líderes. Faltaría esa operacionalización desde el aula, y los entrevistados son enfáticos y tienden a coincidir en las permanentes declaraciones sobre lo importante que es el desarrollo de las habilidades blandas y la formación de nuevos líderes estudiantiles desde la educación técnica superior. Estos resultados cualitativos confirman el 30% de estudiantes que no han desarrollado el liderazgo, y el 30% que lo han desarrollado medianamente. La ausencia de estas oportunidades en el currículo operativo confirma la distinción propuesta en el Capítulo IV entre competencias declarativas y competencias operativas: el liderazgo es declarado,

pero no operacionalizado. De acuerdo con el marco teórico, tanto el liderazgo como la motivación (expresiones de las habilidades blandas), son esenciales para coordinar grupos de trabajo y fomentar un ambiente de innovación (González et. al., 2020). El marco teórico confirma la relevancia en la formación de nuevos líderes estudiantiles como parte de una demanda laboral actual. Al respecto, uno de los desafíos más relevantes de la educación técnica profesional es la brecha entre las competencias técnicas o disciplinares y las habilidades blandas demandadas actualmente en el mundo laboral, esenciales para el desempeño efectivo en contextos laborales complejos (Maya y Serrano, 2016).

En cuanto a la dimensión trabajo en equipo de la Escala ESHB –EML, el 42% de los estudiantes se tipificaron en el nivel por fortalecer, y el 34% en promedio, solo con el 24% en el nivel idóneo. Al sumar las categorías por fortalecer y en promedio, da un total de 76% de estudiantes que requieren fortalecer esta dimensión. En estos términos, la dimensión trabajo en equipo presentó el nivel más alto en la categoría por fortalecer, en comparación a las otras dimensiones del instrumento ESHB –EML. Desde un plano cualitativo, los entrevistados conciertan plenamente que el trabajo colaborativo es una habilidad blanda débil en la formación de sus estudiantes. La totalidad de docentes entrevistados concuerdan sobre la relevancia del trabajo en equipo y reconocen que esa habilidad es esencial para la integración laboral que exige ese tipo de habilidades sociales. Junto con ello, se hace relevante las capacidades de negociación, compromiso con los deberes, el trabajo en equipo, la comunicación, etc., especialmente en las prácticas profesionales. El marco teórico no hace más que confirmar estos hallazgos, tanto desde la falta de desarrollo de las habilidades blandas en el aula, como su importancia a nivel de centros de formación e integración al mercado laboral. Las habilidades blandas como el trabajo en equipo son ampliamente demandadas en los entornos laborales contemporáneos (Bartual & Turmo, 2016; Fombona & Listopadzka, 2024). Organizaciones internacionales como la OCDE (2020) y UNESCO (2021), destacan que estas habilidades transversales son fundamentales para enfrentar los desafíos de los entornos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos, los cuales suelen ser caracterizados por una alta incertidumbre y constante transformación tecnológica.

En relación a la dimensión comunicación eficaz de la Escala ESHB –EML, lo más destacado a señalar fue que la mayoría de los estudiantes que participaron del estudio, se

encuentran en un nivel en promedio en el desarrollo de las habilidades blandas (60%), la más alta comparada con las otras dimensiones analizadas en la misma categoría, con un porcentaje importante de estudiantes que necesitan fortalecer estas habilidades (22%). Al sumar las categorías en promedio y por fortalecer, dio un total de 82% de estudiantes que requieren mejorar o desarrollar estas habilidades. De acuerdo a la revisión de las respectivas mallas curriculares, todas las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, imparten durante el primer semestre la asignatura de Habilidades para la comunicación. A pesar de la obligatoriedad de esa asignatura, no es suficiente para el desarrollo de la habilidad comunicación eficaz, tal cual se evidenció en la mayoría de estudiantes que necesitan desarrollarla. En cuanto a las entrevistas de los docentes, hubo cuestionamientos sobre el abordaje de este tipo de habilidades en las respectivas carreras. En ese sentido, la valorización del desarrollo de este tipo de habilidades es regular en el AIEP, pese a los esfuerzos institucionales que existen. Aún falta para que el desarrollo de las habilidades blandas se vea reflejado en el perfil de egreso del estudiante, sobre todo en temas referidos con la comunicación asertiva. Por lo tanto, estos hallazgos cuantitativos y cualitativos se complementan entre sí. El marco teórico sostiene que la comunicación efectiva y asertiva es fundamental para transmitir ideas y colaborar en equipos multidisciplinarios (Fuentes et. al., 2021). Una de las razones que explica esta falta de desarrollo de la comunicación asertiva en los centros de formación, dice relación a un fenómeno que se presenta nuevamente en el marco teórico, asociado al enfoque de competencias técnicas por sobre habilidades blandas, sin que sean incorporadas sistemáticamente o evaluadas (Ávalos & Bedregal, 2021). No es que una esté por sobre otra; ambas tienen igual de importancia en el mercado contemporáneo actual, y su falta de desarrollo genera un desajuste significativo entre eso que los centros de formación desarrollan y lo que el sector productivo requiere, sobre todo en habilidades como el trabajo en equipo, el liderazgo y la comunicación asertiva (Espinoza & Gallegos, 2020).

La última dimensión del instrumento ESHB –EML fue la resolución de conflictos. La mayoría de estudiantes presentó un nivel promedio de esta dimensión (56%), seguido por el nivel idóneo (32%) y por fortalecer (12%). La sumatoria de las categorías en promedio y por fortalecer alcanza el 68%. La carrera Ingeniería en Gestión de Personas, es la única que presenta una asignatura exclusivamente referida a este tema: Relaciones y conflictos

laborales, impartida en el 6to semestre. De acuerdo con las entrevistas a los docentes, el tema del conflicto no estuvo presente de forma constante, salvo en las categorías sobre cambios y adecuaciones curriculares. Entre ellas, un docente expresó la necesidad de crear un taller sobre habilidades blandas, particularmente sobre cómo enfrentar conflictos y los desafíos cuando no resulta un objetivo propuesto, la resiliencia, entre otros. Por lo tanto, teniendo en cuenta el bajo desarrollo de la resolución de conflictos en los estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, resulta crítico que los docentes no le otorgaran una mayor valorización en sus testimonios. Es decir, no es que señalaran su desaprobación a esta dimensión, más bien, no estuvo presente al momento de valorar las habilidades blandas. El marco teórico confirma la relevancia de la resolución de conflictos y la capacidad de negociación, elementos claves en la gestión de diferencias y la generación de consensos en contextos laborales (Tito & Serrano, 2016). La resolución de problemas o conflictos es exigida en el marco de las sociedades globalizadas y la actual transformación tecnológica-digital (Zúñiga et al., 2023); necesarias en la incorporación de los instrumentos curriculares y de evaluación en los respectivos centros de educación superior (Barrios, 2023).

Desde una mirada puramente cualitativa, la categoría de análisis armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas, representó un nudo crítico en los docentes entrevistados de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP. De acuerdo al análisis de los instrumentos curriculares, particularmente el perfil de egreso y las mallas o planes de estudio, se logró identificar la presencia de habilidades blandas a nivel teórico en todas las carreras, mediante las asignaturas Habilidades para la Comunicación (1° semestre), Herramientas para la Empleabilidad (1° semestre), Herramientas para la Innovación (2° semestre), Herramientas de Inteligencia Artificial (2° semestre), Taller de marca personal (4° semestre); entre las más destacadas. Es indiscutible a partir de la técnica documental que AIEP sí ha venido fortaleciendo las habilidades blandas, desde un plano curricular, teórico y didáctico. El marco teórico es elocuente al señalar en el caso chileno, la infusión de las habilidades blandas en el currículo de la educación técnica superior, la cual se perfila como una estrategia relevante por cuanto este tipo de habilidades ya no se abordan de forma aislada o accidental, sino más bien planificada e intencional en todas las asignaturas de prácticas profesionales (Vera, 2016). La revisión bibliográfica ha confirmado la importancia de las habilidades blandas en el marco de la ESTP, por sus

diferentes bondades en sus estudiantes; entre ellas, el bienestar emocional, regulación emocional, flexibilidad al contexto laboral, resiliencia, etc., las que son integradas con más fuerza en los últimos años a partir de planes de estudio, el perfil de egreso, malla curricular, etc. (García & Treviño, 2019).

Pese a lo anteriormente planteado y la positiva valorización que tienen todos los docentes al desarrollo de las habilidades blandas en sus estudiantes, existe un problema en la armonización a nivel práctico en el aula de clases, y esto por la dependencia de cada docente. La implementación curricular de este tipo de habilidades puede variar según la interpretación y la experiencia de cada docente, independiente de la estructura curricular. Algunos entrevistados cuestionaron el valor y abordaje de las habilidades blandas en sus respectivas carreras, pese a los esfuerzos institucionales que existen. Aún falta para que el desarrollo de las habilidades blandas se vea reflejado en la práctica docente, no así a nivel curricular. El marco teórico confirma la falta de armonización curricular entre las habilidades blandas y el perfil de egreso, y la Unesco (2023) lo señala por cuanto los centros de formación superior priorizan las habilidades técnicas por sobre las habilidades blandas, y en la práctica significa que solo abordar las competencias técnicas terminan siendo obsoletas al mercado laboral actual. De acuerdo con el World Economic Forum (2023) y el informe Quacquarelli Symonds (2024), los perfiles de egreso de la ESTP se enfocan principalmente en habilidades técnicas operativas, pero las habilidades proyectadas al presente y futuro enfatizan sobre la necesidad de incorporar habilidades blandas. Ahora bien, AIEP sí ha desarrollado habilidades blandas en su justa medida, puesto que no es lógico que toda una carrera esté centrada exclusivamente en las habilidades blandas. Pareciera ser que el punto radica en su falta de armonización práctica en el aula y la didáctica.

Pero la falta de armonización curricular trascendió al plano de la educación técnica superior. Esta aparente falta de armonización curricular a nivel de categoría de análisis, tienen una causa sociológica desde los entrevistados: radicado en los procesos de socialización desde el hogar. El problema sobre cómo integrar con éxito las habilidades blandas constituye un asunto familiar. Hay un cuestionamiento hacia las familias, por cuanto es complejo que se logre desarrollar las habilidades blandas de un estudiante que escasamente fue instruido en estas materias en su hogar. El marco teórico no aborda estas causas sociológicas que

explicarían la falta de desarrollo de las habilidades blandas, por más integración curricular y acciones que tomen los centros de formación superior. El marco teórico concuerda, eso sí, en el atributo social de este tipo de habilidades en el marco de la ESTP en Chile, en aras de la inserción social, la inclusión, la superación de la pobreza (Antivilo, Poblete & Hernández, 2017), sobre todo en jóvenes de origen social vulnerable para la movilidad social (Weller, 2024). El problema, por tanto, puede ser estructural en la medida que las familias con menos acceso a la educación no tengan la preparación para formar a sus hijos en las habilidades blandas desde el hogar.

La categoría de análisis armonización curricular entre el perfil de egreso y habilidades blandas, además, carece de descriptores específicos y medibles por los docentes. Los entrevistados explicaban que las respectivas carreras utilizan terminología genérica que impiden evaluar rigurosamente las habilidades blandas. Ese tipo de vaguedades representa un problema central y resta relevancia a la presencia de habilidades blandas en los respectivos perfiles de egreso, por más que estén declarados teóricamente en los diferentes instrumentos curriculares. Según los testimonios, la armonización curricular debiese darse mediante los objetivos estratégicos de cada carrera, en referencia a sus valores fundamentales, propósito, visión y misión, coherentes entre el perfil de egreso y las habilidades blandas declaradas. Por lo tanto, los entrevistados contemplan esta categoría de análisis desde una mirada integral, puesto que el desarrollo de las habilidades blandas trasciende la armonización curricular. Representa un proceso que triangula al estudiante, sus motivaciones, la casa de estudio y el hogar. Además de los alcances sociológicos, el marco teórico atribuye la falta de armonización a la aparente desactualización de los perfiles de egreso. Independiente de las fallas sistemáticas y de orden social, constituidas como factores de riesgo frente a la escasa formación de habilidades blandas, prevalece en el marco teórico una mirada institucional del problema. Los perfiles de egreso se encuentran desactualizados en las diferentes carreras impartidas por la educación técnica superior. Este asunto ya se abordó anteriormente, referido a la priorización de las habilidades disciplinarias en descuido de las habilidades blandas. Según informes de Quacquarelli Symonds (2022) y el World Economic Forum (2023), las habilidades blandas son claves para los empleadores del siglo XXI y destacan que las habilidades más demandadas hoy en día difieren de las que se declaran en los perfiles de egreso de las instituciones educativas. En planteamientos de Ovalle (2019), la pertinencia

formativa se convierte en un eje clave que implica revisar y ajustar los objetivos de aprendizaje, los perfiles de egreso y los sistemas de evaluación de las competencias relevantes para el mercado laboral.

Desde un punto de vista cualitativo, la segunda categoría de análisis fue las discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral. De acuerdo a los entrevistados, la mayoría sostuvo la presencia de discrepancias entre las habilidades blandas que se puedan desarrollar en las respectivas carreras, contrastadas con las habilidades del siglo XXI. Una discrepancia destacada fue la velocidad y formato donde se transmiten las asignaturas. Hay carreras que se imparten exclusivamente online, en contraste con el desarrollo de las competencias digitales. Estos estudiantes no suelen disponer de un manejo básico de herramientas, tales como Microsoft Word, Excel o PowerPoint. Lo anterior se profundizó durante la pandemia de covid-19; sumado al compromiso institucional en la reducción a 0 del papel impreso, por lo que todas las evaluaciones son online. Este tipo de discrepancias se hace más notoria en estudiantes adultos y que tienen un tiempo sin estudiar, con barreras tecnológicas altas. Desde el marco teórico, adicionalmente a las iniciativas que se han promovido para mejorar la pertinencia de los planes de estudio, actualización de los perfiles de egreso y fomento a las metodologías activas de los estudiantes, en el fortalecimiento de las habilidades blandas (Ovalle, 2019), estos esfuerzos pueden resultar infructuosos si no van acompañados de una inversión sostenida en infraestructura tecnológica que acerquen la experiencia formativa a las condiciones reales del mercado laboral (Zúñiga et al., 2023; OECD, 2020).

La velocidad fue un concepto clave en esta categoría de análisis. En otro sentido, los entrevistados concordaban de que las habilidades del siglo XXI avanzan veloz, mientras que el desarrollo de las habilidades blandas en las respectivas carreras, avanzan de una forma lenta. En esa misma línea, los entrevistados sostuvieron que el Mineduc suele ser lento frente a los cambios actuales en el ámbito laboral, especialmente en lo referido a las denominadas habilidades del siglo XXI, pese a sus exigencias curriculares y la integración teórica de las habilidades blandas. La falta de velocidad a nivel de sistema educativo, en comparación al sector productivo y económico, se traduce en una falta de formación explícita y estructural

en las habilidades del siglo XXI, esto es, en el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración en entornos digitales y uso de las TICs, la alfabetización en datos y la inteligencia artificial. Se percibe que este tipo de habilidades se trabajan de forma casual, sin una planificación estratégica. Estos hallazgos son confirmados en el marco teórico, donde se subraya la rigidez curricular y la lenta respuesta institucional a los cambios económicos y tecnológicos, lo que agrava el ajuste entre la formación técnica superior y las necesidades del mercado actual, lo que evidencia la urgencia de implementar mecanismos ágiles de actualización curricular y estrategias de vinculación efectiva con el sector productivo (Acuña et al., 2024). De por sí, los marcos regulatorios y normativos educativos enfrentan el entorno dinámico y las constantes demandas del mercado que tienden a hacer obsoletos los currículos centrados en contenidos técnicos (Castellanos et al., 2024). En el contexto latinoamericano, las reformas curriculares suelen ser lentas y las regulaciones políticas imponen una rigidez que dificulta la adaptación de los planes de estudio a los cambios tecnológicos y productivos (Acuña et al., 2024). En esa línea, el desarrollo del MCTP en Chile se ha visto limitado por la falta de actualizaciones periódicas y por la ausencia de una legislación que obligue a las instituciones a alinearse con las necesidades del mercado laboral (Ovalle, 2019).

Desde el punto de vista de los entrevistados, las discrepancias se expresarían entre el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral. Los entrevistados coincidieron en su perspectiva negativa de este asunto. Según los testimonios, el mercado laboral actual exige competencias que se están considerando básicas en la academia, como es el uso de la IA. Lo anterior se demuestra en la asignatura Herramientas de Inteligencia Artificial, impartida en todas las carreras durante el segundo semestre. El desafío es que los estudiantes comprendan las ventajas del uso de las inteligencias artificiales, y no como una desventaja o amenaza. Por estos motivos en los últimos años las carreras integraron habilidades tecnológicas en las asignaturas en las mallas curriculares, pero desde el año 2025 se presentó una versión del uso de las inteligencias artificiales desde el segundo semestre. En el caso del AIEP, por tanto, la discrepancia es relativa, puesto que sí ha fortalecido las habilidades del siglo XXI en un contexto laboral. Pero no es suficiente, y el marco teórico coincide en esta valorización de los entrevistados. Una de las principales fallas en la estructural de la ESTP es la brecha entre la demanda cambiante de las cualificaciones y la oferta formativa desajustada a los crecientes cambios tecnológicos y económicos, donde

la educación técnica superior pareciera estar atrasada al dinamismo económico (Weller, 2024). La OCDE (2020), ha planteado los problemas sobre la falta de actualización de planes de estudio en Chile y en la incorporación de marcos de cualificaciones nacionales, elementos que son esenciales para alinear la formación técnica con las dinámicas productivas contemporáneas. Una revisión exhaustiva de la literatura efectuada por Loáiciga y Chanto (2024), confirman que la integración de habilidades blandas en los currículos técnico y profesionales es crucial para preparar egresados capaces de adaptarse a mercados laborales automatizados y digitalizados. Según Fombona & Listopadzka (2024), es complejo que las habilidades blandas se armonicen y representan un diferenciador esencial en la empleabilidad del profesional técnico del siglo XXI.

Se reveló otra problemática en cuanto a las discrepancias entre el perfil de egreso y las habilidades blandas. Los entrevistados colocaron énfasis en las prácticas profesionales. Los empleadores suelen reconocer la formación técnico-profesional de los estudiantes, pero tienen problemas en la adaptación cultural, en la gestión del tiempo, el trabajo autónomo, la comunicación, la convivencia en los practicantes. Por lo que las discrepancias parecieran ser bastante evidentes para los entrevistados. De acuerdo con la OECD (2020), los casos de éxito en torno al desarrollo de las habilidades blandas en países como Alemania y Suiza, desde una perspectiva internacional, es porque implementan un modelo dual que combina la formación teórica en instituciones educativas con periodos prolongados de prácticas laborales en empresas, logrando una integración efectiva entre educación y empleo. En el marco teórico no se hace más referencia explícita a las prácticas profesionales, sin embargo, sí de forma implícita las discrepancias entre el perfil de egreso y la inserción laboral de sus egresados, y la práctica profesional es un puente entre ambos mundos. En ese sentido, los actuales cambios del mercado y la lentitud en la actualización de los planes de estudio, genera discordancia entre la formación impartida y las exigencias concretas que las empresas plantean (Espinoza & Gallegos, 2020; Fuentes et al., 2021).

Los fundamentos de las discrepancias radican en el problema de su implementación práctica en aula, asociado al tema de la coordinación entre actores y el especial rol que cumple el docente para el fortalecimiento de las habilidades blandas en sus estudiantes. Existe concordancia entre los entrevistados sobre la justificación de estas discrepancias: es

un tema de implementación práctica y su bajada en los equipos docentes y directivos, con un problema de continuidad de los profesores en sus cargos y alta rotación laboral, que afecta negativamente la articulación entre las habilidades blandas y las habilidades del siglo XXI. En síntesis, los hallazgos del estudio sugieren algunos factores que justifican estas discrepancias, entre ellas, las razones culturales donde la educación técnica se desarrolló como un oficio, centrada en saberes y no en habilidades blandas; los actuales modelos de evaluación que privilegian la medición de contenidos por sobre la medición de las habilidades blandas; y la falta de continuidad y coherencia dentro del equipo docente. El marco teórico atribuye un rol clave en la formación y desarrollo de las habilidades blandas en sus estudiantes. El rol docente no se limita a la reflexión sobre el quehacer profesional, más bien cobra relevancia en la intervención en el aula que permita el desarrollo de nuevas habilidades blandas en sus estudiantes, en sus actitudes, las formas de resolver los conflictos, etc. (Inciarte & González, 2009). El accionar docente se conceptualiza como parte de la innovación educativa en los centros de formación superior, donde se conjugan estrategias de trabajo entre la comunidad educativa, las familias y la sociedad, para una correcta inserción laboral (Castellanos, Guzmán & Macías, 2023).

La última categoría de análisis tratada en la investigación fueron las adecuaciones curriculares formativas que respondan a las discrepancias entre el perfil de egreso en carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP. En el marco de los cambios sugeridos al actual perfil de egreso, la incorporación del uso de la inteligencia artificial fue planteada con énfasis por los entrevistados, con una visión integral desde lo académico, profesional y laboral, con un sentido de responsabilidad. Lo anterior se suma a la profundización en temas tecnológicos, del mercado digital, las compras por internet, las entrevistas virtuales, entre otros. Ahora bien, según el análisis documental de las fuentes curriculares de AIEP, se observaron asignaturas estratégicas diseñadas para la incorporación académica del uso de la inteligencia artificial y el desarrollo de habilidades blandas, en especial sobre comunicación. En ese contexto, cabe evaluar qué otra forma práctica se puede plantear para integrar las habilidades del siglo XXI en carreras que tienen una durabilidad corta. El marco teórico confirma la importancia indudable de la inteligencia artificial y, al mismo tiempo, reconoce la escasa integración de las habilidades como el uso de IA y de Big

Data en los centros de formación superior, con una creciente alfabetización digital en estas materias (Weller, 2024).

En otra línea de acción surge la necesidad de mayor integración con el mundo laboral, particularmente con aquellos empresarios que son parte de la inserción laboral de los estudiantes mediante las prácticas profesionales. Los entrevistados propusieron mesas de trabajo entre empresarios, académicos, estudiantes y los agentes intermediarios de los centros de formación superior, tomando en cuenta las respectivas adecuaciones, según la empresa y teniendo como meta una exitosa inserción laboral. Diversas investigaciones advierten sobre la persistencia entre la oferta formativa y las necesidades reales del mundo laboral, frente a los actuales desafíos económicos y tecnológicos del siglo XXI (Castellanos, Guzmán & Macías, 2024; Ávalos & Bedregal, 2021). En un contexto nacional, los desafíos en estas materias surgen de mejorar la calidad de los centros de formación superior ante la heterogeneidad de los estudiantes y que su formación técnico-profesional cumpla a las demandas productivas y tecnológicas del siglo XXI (Ovalle, 2019). La propia OCDE (2020), plantea que los sistemas educativos de formación técnica-profesional deben ser dinámicos a fin de adaptarse a los cambios del mercado laboral, con la incorporación de habilidades que respondan a la digitalización, la automatización y el trabajo colaborativo en entornos VUCA. Sin embargo, prevalecen desafíos sobre la inserción laboral con una proyección del 40% de titulados de Educación Superior Técnico Profesional en Chile insertados en el mundo laboral en áreas afines a su formación, en contraste con el 60% restante. Por lo tanto, los entrevistados tienen plena consciencia de mejorar esa articulación entre el mundo académico y del sector productivo.

A raíz de lo anterior, se requiere adecuaciones curriculares formativas que ya se han planteado con anterioridad, sin embargo, en esta etapa destaca la incorporación sistemática de procesos evaluativos, en especial a nivel de instrumentos de evaluación. Tendría que existir una coherencia entre la evidencia y las habilidades blandas o del siglo XXI, y que se pueda recolectar la progresión a partir de instrumentos. El marco teórico es consistente sobre este punto, por cuanto las habilidades blandas se mantienen sin ser evaluadas de forma sistemática en buena parte de los programas de ETP, y esto genera un debilitamiento integral de los estudiantes y su capacidad para desempeñarse en entornos laborales dinámicos

(Espinoza & Gallegos, 2020). La OECD (2020), comparte este diagnóstico y señala que la formalización de sistemas de evaluación de las habilidades blandas representa una estrategia clave para garantizar la pertinencia de los perfiles de egreso en un mercado laboral exigente y heterogéneo.

En relación a lo anterior, Espinoza y Gallegos (2020), sostienen la relevancia de establecer sistemas de coevaluación entre centros de formación superior y empresas, a fin de detectar falencias en las competencias de los egresados y formular ajustes concretos en los perfiles de egreso. En ese sentido, los sistemas de evaluación trascienden a las adecuaciones curriculares en las respectivas carreras, y se expresan en sistemas de evaluación que integren a las empresas que colaboran con la inserción laboral de los titulados de AIEP. De acuerdo al marco teórico, los mecanismos de evaluación de estas habilidades permitirían un diagnóstico válido de la eficiencia institucional y facilitaría el reconocimiento de competencias a nivel nacional e internacional (OECD, 2020; Rucci et al., 2015 citado en Ovalle, 2019).

En estos términos, es fundamental la creación de sistemas de retroalimentación permanente entre empleadores y los centros de formación técnico-superior. La coevaluación permite identificar brechas entre las competencias de los egresados y ajustar el perfil de egreso (Espinoza y Gallegos, 2020), los que puede incluir la implementación de marcos de cualificación nacional que facilite el reconocimiento formal de las competencias adquiridas, tanto en contextos educativos como laborales (OECD, 2020).

Por su parte, un conjunto de propuestas destacó entre los entrevistados y fue revelado como uno de los principales desafíos frente al cuestionamiento del desarrollo de las habilidades blandas y habilidades del siglo XXI en los estudiantes: las adecuaciones en la didáctica de la enseñanza. Lo relevante es progresar a un formato de clases activa centrada en los estudiantes, y no en el conocimiento como tal, un diagnóstico planteado a lo largo del análisis y discusión. Es necesario cambiar la metodología tradicionalista, con el estudiante en su asiento con clases expositivas. De acuerdo con los hallazgos del estudio, se requiere más conversación en clases y que el modelo trascienda al aprendizaje social o colaborativo. También destacó la incorporación del aprendizaje basado en problemas reales de una empresa o entorno laboral, en aras del pensamiento crítico, la comunicación y la tolerancia a

la incertidumbre, sin necesidad de incorporar una asignatura como tal, sino más bien, desde la didáctica de la enseñanza. Junto con ello, se propone instancias reguladas de retroalimentación entre pares, para que los estudiantes logren desarrollar y recibir la crítica constructiva. En complemento, resulta una propuesta relevante la incorporación de simulaciones y juegos de rol que reproduzcan situaciones laborales verídicas. Hasta este punto, las adecuaciones curriculares más prácticas parecieran recaer en el rol docente y cómo trabajan las habilidades blandas entre sus estudiantes. El marco teórico confirma estos hallazgos, donde se identifica la necesidad de desarrollar políticas que integren la formación docente en metodologías activas y el uso de tecnologías emergentes para fomentar las habilidades blandas en sus estudiantes (Romero, 2020), en el marco de la colaboración entre el Estado, instituciones educativas y sector productivo (UNESCO, 2021). En ese sentido, el entrenamiento sistemático de las habilidades blandas se enmarca en un proceso formal y continuo, con espacios para practicar y evaluar (Maya y Serrano, 2016), con enfoques innovadores para el aprendizaje basado en proyectos en el fortalecimiento del liderazgo, creatividad y un vínculo real con los problemas del entorno productivo (Castellanos et al., 2024). Por ejemplo, los modelos de enseñanza que integran metodologías activas de aprendizaje basado en problemas (ABP), simulaciones, proyectos interdisciplinarios y espacios de vinculación práctica son más efectivos para el desarrollo de las habilidades blandas (Loáiciga & Chanto, 2024; Acuña et al., 2024).

Desde un plano pedagógico, la incorporación de metodologías tipo ABP, el aprendizaje-servicio y la gamificación han demostrado ser altamente efectivas para fomentar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos (Barrios, 2023; Loáiciga & Chanto, 2024). Es indispensable la formación docente y la falta de competencias didácticas actualizadas afecta la capacidad institucional para implementar innovaciones curriculares (Romero, 2020). Por lo tanto, el marco teórico concuerda en la necesidad de integrar un enfoque que combine la actualización docente, innovación pedagógica, inversión en infraestructura y alianzas estratégicas entre el mundo académico y empresarial (UNESCO, 2021; Zúñiga et al., 2023).

AIEP ha fortalecido sus mecanismos internos mediante la mejora de procesos, avanzando en sus propósitos institucionales y la exigencia del entorno laboral (Quiroz, 2021).

Pero aún se evidencia brechas importantes en el desarrollo de las habilidades blandas y sociales en sus estudiantes, explicada por la falta de trabajo en estas habilidades en contexto aula y su falta de integración curricular (Jofré & Méndez, 2021).

A lo largo de la discusión de resultados, se ha logrado identificar causas externas que afectan el desarrollo de las habilidades blandas en estudiantes, entre ellas la falta de formación inicial en los procesos de socialización en el hogar. Las familias cumplen un rol esencial y explicaría en parte los problemas de comunicación, resolución de conflictos, asertividad, etc., de los estudiantes de educación técnica profesional. De todos modos, es complejo abordar un ámbito tan estructural. Lo anterior se suma a la creciente atomización del individuo en sus aparatos electrónicos y la procrastinación por el uso de redes sociales e individualismo que fomenta el modelo económico y societal.

Estas razones estructurales se encuentran fuera del plano de la intervención institucional de los centros de formación técnica y apelan a las diferentes políticas públicas que fomentan el desarrollo integral de los estudiantes, incluso desde la educación parvularia. Pero en un plano más concreto, los centros de formación superior tienen una responsabilidad frente al problema de la falta de desarrollo de las habilidades blandas. Todos los estudiantes presentan un nivel de desarrollo, ya sea bajo, promedio o idóneo, el punto es cómo los docentes aportan desde la didáctica de la enseñanza.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es complejo plantear el desarrollo de las habilidades blandas y las habilidades del siglo XXI. *Per se*, es un constructo que, si bien se encuentra definido desde lo metodológico mediante instrumentos de recolección de datos, como es el caso del instrumento ESHB –EML, en lo epistémico resulta complejo y de múltiples interpretaciones. El desarrollo de la comunicación asertiva, por ejemplo, se encuentra definida adecuadamente, pero la subjetividad sobre cómo entender o medir esa comunicación asertiva es lo que complejiza aún más el problema. Por lo tanto, la medición de las habilidades blandas deriva en un problema metodológico. Ahora bien, bajo el supuesto que todas las personas tienen presencia de desarrollo de este tipo de habilidades, su real importancia estriba en el uso que le puedan otorgar. La clave radica en la aplicación del conocimiento y en la didáctica de su enseñanza en un marco de instituciones de educación superior. El sentido de su desarrollo, en otros términos, es lo que debiera estar presente en

los debates. Esto puja hacia el problema de la inserción laboral, pero tampoco radica ahí el problema desde la mirada integral del ser humano. Si solo fuera el desafío laboral de la inserción laboral, carece de significado el aprendizaje de este tipo de habilidades. Entonces, su interpretación resulta de alcanzar la felicidad en el ser, y en su inserción al mundo material mediante el fortalecimiento este tipo de habilidades cobra mayor sentido. Los hallazgos revelaron las obviedades que el marco teórico ya venía confirmado por décadas: un desarrollo de las habilidades blandas creciente, pero mezquina y en su justa medida, como un mecanismo para tener éxito material. Al consultar a los autores citados a lo largo del estudio, tienden a coincidir sobre la conveniencia de las habilidades blandas para el sector productivo. No deja de ser más que un conclave superficial para los estudiantes, quienes priorizan su formación técnica y disciplinaria. La forma en cómo se ha tratado en la literatura y en los centros de formación superior no hace sentido a los estudiantes, eso de ser un buen comunicador, tener la capacidad de resolver conflictos, dominar las emociones destructivas, fundamentada en la promesa material de una inserción laboral. Es lo que termina trascendiendo en el discurso, la inserción laboral y eso deja de tener sentido si no viene acompañado de una pedagogía del alma; la irrupción de una nueva forma de integrar el desarrollo de ese tipo de habilidades.

Esto confronta otro tema subyacente y que no se encuentra presente en las discusiones bibliográficas: la diversidad estudiantil y sus múltiples formas de vivir su cultura. Las nuevas generaciones tienen mayor acceso al conocimiento y otras formas culturales, con un collage cultural cada vez mayor en los jóvenes. Ellos entienden que su capacidad de exposición y habilidades comunicativas, por ejemplo, son importantes para su desarrollo profesional; sin embargo, la diversidad de personalidades y el estilo de vida se ha vuelto más diverso. La timidez es un rasgo de la personalidad, y un estudiante con ese perfil psicológico no debiera ser excluido del mundo laboral por su falta de capacidad comunicativa. Los empleadores desean profesionales y técnicos competentes, pero también capaces de expresar ideas, resolver conflictos, dominar sus emociones y tener una postura positiva y resiliente ante los problemas de la empresa. No desean gente quejumbrosa, y la formación en los centros educativos es crucial en ese sentido. El problema es la superficialidad de postular el desarrollo de las habilidades blandas a conveniencia del mercado. Hoy en día, hay más cuestionamientos ante el modelo económico y de cómo elementos tan importantes como las

habilidades blandas, asociadas a la educación emocional en estudio desarrollados por Bisquerra, entre otros, se han mercantilizado en post de la inserción laboral. Esa forma de concebir las habilidades blandas podría explicar su opacidad en la práctica didáctica.

Desde un punto de vista más concreto, hay limitaciones de corte metodológico relacionadas con las complejidades epistemológicas de triangular técnicas y métodos cuantitativos y cualitativos. Desde el paradigma cuantitativo, la muestra se limitó a 50 casos solamente, sin un sistema de aleatorización a raíz del acceso al trabajo de campo y el tipo de muestreo. Aun así, 50 encuestados es un número óptimo para analizar datos sin extrapolarlos a un universo mayor, pese a su falta de representativa teórica. En cuanto al enfoque cualitativo, las entrevistas semiestructuradas saturaron la información desde las categorías preestablecidas y emergentes del estudio, sin embargo, eso restringió los resultados de los análisis y hallazgos. Esto abre la posibilidad de profundizar en entrevistas abiertas sobre tópicos que no fueron abordados en exhaustividad.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio doctoral analizó el desarrollo de las habilidades blandas de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, sede Temuco, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador. Los principales hallazgos de la investigación sugieren múltiples problemas a nivel curricular, didáctico y de articulación con el sector productivo frente al fortalecimiento de las habilidades blandas. A continuación, se desglosan los principales resultados en base a los objetivos propuestos en el estudio.

I. Desarrollo deficitario de las habilidades blandas de los estudiantes de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP.

Los resultados del estudio arrojaron que los estudiantes que participaron de la muestra, tienen un desarrollo pobre en el nivel general de habilidades blandas. Estos hallazgos cuantitativos fueron concordantes con los testimonios de los docentes entrevistados y los análisis documentales de fuentes oficiales de AIEP. Pese a la presencia de asignaturas claves que en teoría fortalecen las habilidades blandas y habilidades del siglo XXI, como es el caso del uso de IA, el desarrollo de las habilidades blandas es ampliamente cuestionado por la mayoría de los participantes y en dos sentidos: desde la formación de base del estudiantado y el rol de AIEP en la formación de estas habilidades en sus estudiantes. Prevalece una resistencia a implementar un modelo educativo centrado en los estudiantes, independiente de que su modelo pedagógico señale todo lo contrario. En la práctica docente, es común que predomine el modelo centrado en el contenido y el formato de clase magistral, un modelo ineficiente para la enseñanza de las habilidades blandas y las habilidades del siglo XXI. Esta falta de armonización con las políticas educativas y curriculares, cobra relevancia y justifica esa disociación.

La ética fue la habilidad blanda mejor desarrollada en los estudiantes que participaron del estudio. Justamente, los docentes entrevistados sindicaron este tipo de habilidades son una de las más destacadas en carreras comerciales y de contabilidad, donde la ética juega un papel importante en los futuros profesionales y técnicos. Y no tan solo en el manejo del dinero, sino desde un plano tecnológico y de comunicación digital. Es una habilidad altamente desarrolla en los estudiantes de la muestra, pero los docentes entrevistados

insistieron que es necesario más acciones para su fomento. Los dilemas éticos son fundamentales, y es crítico teniendo presente el desmedro de las habilidades blandas a lo largo de la historia reciente, por una perspectiva tecnócrata ligada a la globalización donde la educación técnica superior es parte de un mecanismo de productividad. Pero la ética es un factor diferenciador entre profesionales y técnicos.

La habilidad liderazgo es crítica en los estudiantes que participaron del estudio, una contradicción frente a los esfuerzos institucionales del AIEP por introducir esta habilidad en sus perfiles de egreso y malla curricular. Este punto revela una brecha entre los perfiles de egreso y la realidad del aula, por la falta de liderazgo de los estudiantes a nivel general. Los docentes entrevistados afirmaban sobre esa pasividad del estudiante y la falta de formación de líderes en el AIEP. Formar líderes es significativo a nivel institucional, pero faltaría esa operacionalización desde el aula. Sin liderazgo, escasamente podrá existir coordinación entre grupos de trabajo y fomento de un ambiente de innovación. En ese sentido, existe una brecha frente a la falta de desarrollo del liderazgo y las habilidades del siglo XXI para la inserción laboral.

La habilidad trabajo en equipo, por consiguiente, es otra de las habilidades pobres en los estudiantes que participaron del estudio. De hecho, fue la dimensión que presentó el nivel más alto en la categoría por fortalecer, en comparación a las otras dimensiones del instrumento ESHB –EML. Los docentes entrevistados concordaron plenamente sobre este punto, y afirmaron sobre la relevancia del trabajo en equipo y de cómo se utiliza para la integración laboral. No es solo trabajo en equipo, es también capacidad de negociación en instancias laborales. Todos los hallazgos conducen a una falta de desarrollo del trabajo en equipo en el aula, pese a ser una de las habilidades blandas más demandadas en entornos laborales contemporáneos. Esto se entiende por las características laborales del presente, asociadas a ambientes volátiles, complejos, inciertos, ambiguos, etc.

La comunicación eficaz también presentó serios problemas en el desarrollo de los estudiantes que participaron del estudio. AIEP imparte durante el primer semestre y de forma obligatoria la asignatura de Habilidades para la comunicación, pero ese esfuerzo curricular no es suficiente. Los entrevistados concordaron con estos hallazgos; falta para que el desarrollo de las habilidades blandas se vea reflejado en el perfil de egreso del estudiante,

sobre todo en temas referidos con la comunicación asertiva. Sin comunicación asertiva, es difícil que se puedan transmitir ideas y mejorar la colaboración entre equipos multidisciplinarios. Esto se explica nuevamente por el enfoque de competencias técnicas por sobre habilidades blandas, sin que sean incorporadas sistemáticamente o evaluadas (Ávalos & Bedregal, 2021).

La habilidad resolución de conflictos tampoco destacó de forma positiva entre los estudiantes que participaron del estudio. No se evidenciaron esfuerzos institucionales-curriculares que abordaran esta habilidad en concreto, salvo la carrera de Ingeniería en Gestión de Personas, única que presenta una asignatura exclusivamente referida a este tema: Relaciones y conflictos laborales, impartida en el sexto semestre. Tampoco esta habilidad estuvo mencionada en los docentes entrevistados de forma explícita. Resulta crítico que los docentes no le otorgaran una mayor valorización en sus testimonios, ya que el desarrollo de este tipo de habilidades es clave en la gestión de diferencias y la generación de consensos en contextos laborales. La resolución de problemas o conflictos es exigida en el marco de las sociedades globalizadas y la actual transformación tecnológica-digital.

II. Falta de armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP.

La armonización curricular fue representada como un núcleo crítico en los docentes entrevistados, aun cuando el análisis documental identificara una serie de asignaturas y perfiles de egreso que integran el desarrollo de habilidades blandas y del siglo XXI, entre habilidades de comunicación, empleabilidad, innovación, inteligencia artificial, marca personal, resolución de conflictos, entre otros. Desde un plano curricular, AIEP sí ha venido fortaleciendo las habilidades blandas. Pero este esfuerzo curricular se enmarca en el currículo nacional de la educación técnica superior en Chile, como una estrategia relevante para el abordaje integral de las habilidades blandas, con planificación e intencionalidad en curso de las asignaturas y prácticas profesionales. Y esta progresión curricular a nivel nacional se fundamenta por las bondades de adquirir este tipo de habilidades para los mismos estudiantes, en términos de su bienestar emocional, regulación emocional, flexibilidad al contexto laboral, resiliencia, etc.

La mayoría de los docentes entrevistados no cuestiona la falta de armonización a nivel práctico en el aula de clases, y por razones que atañen a los docentes. Finalmente, su implementación curricular varía según la interpretación y experiencia sobre las habilidades blandas, pese al esfuerzo institucional. El cuestionamiento radica en cómo los docentes aplican el desarrollo de este tipo de habilidades en sus estudiantes. La falta de armonización curricular se explica por la priorización de las habilidades técnicas-disciplinares por sobre las habilidades blandas, pero las habilidades técnicas pueden ser obsoletas si no están imbuidas o robustecidas en competencias blandas. Los perfiles de egreso de la ESTP suelen estar enfocados en habilidades disciplinares y operativas, pero en el presente es una necesidad la integración de habilidades blandas.

Los docentes entrevistados atribuyen a la falta de armonización curricular a un fenómeno social, asociado a los procesos de socialización desde las familias. Existe un cuestionamiento desde el origen del estudiante sobre cómo el hogar ha fortalecido sus habilidades blandas, y esa brecha debe ser absorbida por los centros de formación técnica superior. Es complejo que se logre desarrollar las habilidades blandas de un estudiante que escasamente fue instruido en estas materias en su hogar. El desarrollo de habilidades blandas tiene un atributo social referido a la inserción social, la inclusión, la superación de la pobreza, especialmente en jóvenes con origen social vulnerable para la movilidad social. Es un problema social estructural que no tiene directa relación con los centros de formación superior, pero que igualmente repercuten en esa falta de armonización, como un factor externo significativo para los docentes entrevistados.

Desde un punto de vista curricular, las habilidades blandas carecen de descriptores específicos y medibles, lo que afecta aún más la falta de armonización curricular. Las carreras emplean terminología genérica que impide evaluar rigurosamente las habilidades blandas. A ese respecto, la armonización curricular se expresa en objetivos estratégicos en cada carrera, coherentes entre el perfil de egreso y las habilidades blandas declaradas. De igual forma, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, dicha armonización trasciende al menor tema curricular e integra al estudiante, sus motivaciones, el centro de formación, las familias y la sociedad en su conjunto. Predomina una falta de actualización curricular y una aparente desactualización de los perfiles de egreso. El problema es que las habilidades se hacen más

relevantes en el mercado laboral y empleadores del siglo XXI, por lo que la pertinencia formativa se convierte en un eje clave que implica revisar y ajustar los objetivos de aprendizaje, los perfiles de egreso y los sistemas de evaluación de las competencias.

III. Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP, y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral.

Los docentes entrevistados identificaron una serie de discrepancias, entre ellas, la alfabetización digital de los estudiantes y el formato online donde se cursan las asignaturas. En su mayoría, los estudiantes no suelen tener un manejo óptimo de las TICs, con mayor notoriedad en estudiantes adultos y que llevan un buen tiempo sin estudiar, con barreras tecnológicas altas. Sin una inversión sostenida en la infraestructura tecnológica que acerquen la experiencia formativa a las condiciones reales del mercado laboral, resulta infructuoso los esfuerzos por mejorar los planes de estudio, la actualización de perfiles de egreso y fomentar las metodologías activas.

La velocidad resultó ser un concepto clave para los docentes entrevistados. Existe un avance rápido del desarrollo de las habilidades del siglo XXI en un marco laboral, en contraste con las carreras. Pese a las exigencias curriculares de integración teórica del Mineduc, las políticas educacionales no van a la par frente a los cambios actuales en los sectores productivos y mundo laboral en general. Las habilidades blandas parecieran ser trabajadas de forma casual, sin una planificación estratégica, con una rigidez curricular y lenta respuesta institucional a los cambios económicos y tecnológicos, lo que agrava el ajuste entre la formación técnica superior y las necesidades del mercado actual. Es frecuente que los marcos regulatorios y normativos en la educación formal deban enfrentar los entornos dinámicos y cambios constantes del mercado laboral, lo que produce una obsolescencia de los currículos centrados en contenidos técnicos.

Por lo tanto, las discrepancias se expresan entre el perfil de egreso y habilidades del siglo XXI desde un ámbito laboral. Los docentes entrevistados concordaron en que el mercado laboral exige competencias que se están considerando básicas en la academia, como es el uso de la IA. En los últimos años, AIEP integró habilidades tecnológicas en las asignaturas en las mallas curriculares, pero desde el año 2025 se presentó una versión del uso

de las inteligencias artificiales desde el segundo semestre. Este desarrollo no ha sido suficiente, mientras que una de las principales fallas en la estructural de la ESTP es la brecha entre la demanda cambiante de las cualificaciones y la oferta formativa desajustada a los crecientes cambios tecnológicos y económicos. La actualización de planes de estudio e incorporación de marcos de cualificación en Chile son esenciales para alinear la formación técnica con las dinámicas productivas contemporáneas.

Existe una discrepancia reflejada en las prácticas profesionales. Los estudiantes suelen presentar problemas en su adaptación cultural, en la gestión del tiempo, el trabajo autónomo, la comunicación, la convivencia en los practicantes. Los casos de éxito en la implementación efectiva de las habilidades blandas, radica en su modelo dual que combina la formación teórica en instituciones educativas con periodos prolongados de prácticas laborales en empresas, logrando una integración efectiva entre educación y empleo.

Los fundamentos de estas discrepancias estriban en la implementación práctica-didáctica en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta problemática representa un tema de implementación práctica y su bajada en los equipos docentes y directivos, con un asunto de continuidad de los profesores en sus cargos y alta rotación laboral, lo que suele afectar la articulación entre las habilidades blandas y las habilidades del siglo XXI. Los principales factores que explican estas discrepancias se asocian a razones culturales, donde la educación técnica superior prioriza la formación de oficios; los actuales modelos de evaluación que privilegian la medición de contenidos por sobre la medición de las habilidades blandas; y la rotación docente.

IV. Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las discrepancias entre el perfil de egreso en carreras de la Escuela de Administración y Negocios del Instituto Profesional AIEP.

Independiente de los esfuerzos institucionales de AIEP, los hallazgos del estudio sugieren profundizar aún más la incorporación del uso de la inteligencia artificial, con una visión integral desde lo académico, profesional y laboral, con un sentido de responsabilidad. Esta profundización se suma a lo siguiente: las carreras debieran incorporar mayor contenido sobre temas tecnológicos, del mercado digital, compras por internet, etc. Una de las complejidades de fortalecer este tipo de habilidades dice relación con la durabilidad de las

carreras técnico profesionales, lo que es un condicionamiento para su éxito. Una línea de adecuaciones curriculares estriba en la integración de la inteligencia artificial, la Big Data, el manejo de base de datos, de software computacionales en laboratorios o talleres, entre otros.

Otra línea de adecuación curricular se encuentra en las prácticas profesionales, más concretamente en la integración de aquellos empresarios que son parte de la inserción laboral de los estudiantes. En ese sentido, los docentes entrevistados propusieron mesas de trabajo entre empresarios, académicos, estudiantes y los agentes intermediarios de los centros de formación superior, y lo más importante, que esas adecuaciones curriculares sean producto de las retroalimentaciones de los empleadores y no solamente del cuerpo docente. Ahí se encuentra una clave, puesto que los empresarios tienen una mirada real del mundo laboral y sobre cómo los estudiantes pueden tener más éxito en la inserción laboral.

Otra corriente de adecuaciones curriculares se encuentra en la incorporación sistemática de procesos evaluativos, en especial a nivel de instrumentos de evaluación. Esta temática se encontró presente a lo largo de los análisis de la información, y en ese sentido, tendría que existir una coherencia entre la evidencia y las habilidades blandas o del siglo XXI, y que se pueda recolectar la progresión a partir de instrumentos. La falta de evaluación sistemática de las habilidades blandas en buena parte de los programas de ETP, genera un debilitamiento integral de los estudiantes y su capacidad para desempeñarse en entornos laborales dinámicos.

Este punto se une con el mundo empresarial, ya que es propuesto por los docentes entrevistados que se establezcan sistemas de coevaluación entre centros de formación superior y empresas, a fin de detectar falencias en las competencias de los egresados y formular ajustes concretos en los perfiles de egreso. Al respecto, los mecanismos de evaluación de estas habilidades permitirían un diagnóstico válido de la eficiencia institucional y facilitaría el reconocimiento de este tipo de competencias.

Finalmente, los docentes entrevistados señalaron adecuaciones en la didáctica de la enseñanza. Lo relevante es progresar a un formato de clases activa centrada en los estudiantes, y no en el conocimiento como tal, un diagnóstico planteado a lo largo del análisis y discusión. Se requiere más conversación en clases y que el modelo trascienda al aprendizaje social o colaborativo. En la práctica, la didáctica de la enseñanza se puede mejorar a través

de la integración del aprendizaje basado en problemas reales de una empresa o entorno laboral; instancias reguladas de retroalimentación entre pares, para que los estudiantes logren desarrollar y recibir la crítica constructiva; simulaciones y juegos de rol que reproduzcan situaciones laborales verídicas; metodologías activas de aprendizaje basado en problemas (ABP), proyectos interdisciplinarios y espacios de vinculación práctica efectivas para el desarrollo de las habilidades blandas.

V. Capacitación al cuerpo docente del AIEP.

Los docentes representan un eslabón entre la política educativa internacional y nacional sobre fortalecimiento de las habilidades blandas, y toda la evidencia de la literatura que sostiene sus bondades, por un lado, y el desarrollo efectivo de estas habilidades en el contexto del aula, por el otro, especialmente en estudiantes que tiene problemas con las habilidades blandas. Una de las claves del éxito según los hallazgos del estudio, es capacitar a los docentes sobre cómo desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, y también en ellos mismos. Es posible que muchos docentes de programas de ETP no tengan desarrollado sus habilidades blandas tampoco, por lo que estas capacitaciones tendrían ese doble propósito. Sin embargo, es indispensable la retención de estos docentes y disminuir la rotación laboral en el AIEP.

Por lo anterior, por más que se implementen adecuaciones curriculares concretas y se comprenda la relación entre el desarrollo de habilidades blandas y el éxito de la inserción laboral, si eso no va acompañado de capacitaciones al cuerpo docente, es probable que no se logre satisfacer esta demanda creciente en el sector productivo y mercado laboral global.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña Acuña, Vásconez, N. P., Navarrete Acuña, M. A., & Navarrete Herrera, M. M. (2024). Integración de las habilidades blandas y su impacto laboral en los estudiantes de educación superior en el periodo 2023-2024. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 7627–7629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11958

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filos*, 44, 9 - 37.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5a ed.). Venezuela: Episteme.

Ávalos Rodríguez, I., Patzi, S. M., & Bedregal Marzluf, J. (2021). Aproximación a las habilidades blandas para la inserción profesional en ecosistemas creativos. *Compás Empresarial*, 11(33), 187-189. <https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.158>

Bartual Figueras, M. T., & Turmo Garuz, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo: El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

Barrios Bulling, T. (2023). Razones para el uso frecuente de ciertas estrategias didácticas. Un estudio en el colegio Las Condes de Santiago de Chile. *International Journal of Human Sciences Research*, 3(3), 1-15 <https://doi.org/10.22533/at.ed.558332309016>

Balestrini. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación (séptima edición)*. Caracas: BL Consultores Asociados.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales (Tercera Edición)*. Colombia: Pearson.

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. ARFO Editores e Impresores Ltda. (edición electrónica).

Castellanos, M., Guzmán, L., & Macías, J. (2024). Innovación educativa para el fortalecimiento de las habilidades blandas de los estudiantes de pregrado. *Transdigital*, 5(9). e267. <https://doi.org/10.56162/transdigital267>

Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ee76a4e1-bf36-48b2-942c-08ad81278c93/content>

Espinoza Mina, M. A., & Gallegos Barzola, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 41-43. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>

Espinoza, O. Castillo, D. y Traslaviña, P. (2011). *La implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional*. <https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L2007-001.pdf>

Fombona, J., & Listopadzka, E. (2024). Educational and leadership strategies to face the new European VUCA scenario / Estrategias educativas y de liderazgo para afrontar el nuevo escenario europeo VUCA. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 33-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.555851>

Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Tellez, D. C., & Silva-Garcia, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>

Garduño Román, S. A. (2002). Enfoques Metodológicos en la Investigación Educativa. *Investigación Administrativa* (91), 1-14.

Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio [Soft Skills Competencies for the new Millennium]. *DIVULGARE: Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, (11).

González Molina, M. G., Enciso Galindo, B. V., Arciniegas Hurtado, L. F., Tovar Arévalo, P. A., Bonza Forero, P. I., & Arévalo Peña, L. P. Y. (2020). *Importancia de las habilidades blandas para la empleabilidad y sostenibilidad del personal en las organizaciones*. *Encuentro con Semilleros, Aportes y Reflexiones*, 2(2).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación social* (6° edición). México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Inciarte, N., & González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. *Omnia*, 15(2), 39-55.

Jofré, N. & Méndez, J. (2021). *Desarrollar habilidades blandas a usuarios del proyecto “Aprender a aprender” en el Instituto Profesional AIEP, ubicado en barrio Universitario de Santiago*. Instituto Profesional AIEP, Universidad Andrés Bello.

Loáiciga-Gutiérrez, J., & Chanto-Espinoza, C. (2024). Desarrollo de habilidades blandas en la formación universitaria en la era digital. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 2-11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.150>

Magendzo, A. y González, L. (1981). *Análisis de la Educación Media Técnico Profesional*. (Monografía). <https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1981-040.pdf>

Maluenda, J. & Varas, M. (2021). *Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva*. Atena Editorial.

Ministerio de Educación (2009). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile*. MINEDUC, Chile.

Ministerio de Educación (2015). *Programa de Estudio Formación Diferenciada Técnico Profesional 3° y 4° año de Educación Media (1ª. ed.)*.

Martínez, E. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 210-221.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación en Educación*. Pearson. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

Monje, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77 - 84.

Monteiro, M., y Porto, A. (2017). *La Investigación en Educación* In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em*

educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 13-40. ISBN: 978-85 7455-493-8. Available from: doi: 10.7476/9788574554938.001. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.

Murillo, R. & Ugueto, M. (2022). Diseño de un plan de formación por competencias. Aplicación procedimental. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, 47, 61-82.

Ortiz, I. (2011). Situación ocupacional de los jóvenes egresados de la educación media: Comparación entre los egresados de la formación técnico-profesional y la humanista-científica. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 181-196. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953010>

Ovalle-Ramírez, C. (2019). Revisión de la literatura sobre formación técnico-profesional en la educación media (EMTP) y superior (ESTP) en Chile. *INTEREDU*, 9(1), 7-34.

Quacquarelli Symonds (2024). *The skills gap: What employers want from business school graduates 2024*. https://www.qs.com/reportswhitepapers/graduate_management-education/

Quacquarelli Symonds (2022). *Global International Student survey 2022. Building resilience in global higher education*. <https://www.qs.com/reports-whitepapers/global-international-student-survey-2022/>

Quiroz, A. (2021). *Propuesta de modelo de auditoria académica para el sistema interno de aseguramiento de la calidad del Instituto Profesional AIEP (Tesis de postgrado)*. Universidad Diego Portales, Facultad de Ciencias Sociales e Historia.

Romero Jeldres, M. (2020). Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40). <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940romero3>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5ta edición)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Servicio de Información de Educación Superior (2019). *Informe de matrícula 2019 en educación superior en Chile*. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación, UNESCO*,15, 1-24.

Tito Maya, M. D., & Serrano Orellana, B. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.
<https://doi.org/10.33890/innova.v1.12.2016.81>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis.

Vera Millalén, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademià*, 7(1), 53-73.

World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*.

Zúñiga, G., Peralta-Rojas, M., & Martin, M.-P. (2023). Ajustes y desajustes entre campos de estudio y mercado del trabajo: el caso de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 14(39), 3-20.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1526>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de recolección cuantitativo

Escala sobre habilidades blandas en estudiantes

Mi nombre es Elías Jacob Maldonado Montesinos y soy candidato a doctorado en Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Superior de Guadalajara y me encuentro realizando mi tesis doctoral sobre las brechas en las habilidades blandas de las carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador.

Cabe señalar que no existen preguntas verdaderas o falsas; su participación es voluntaria; la información proporcionada es confidencial; puede preferir no responder cualquier pregunta si lo considera necesario; y tiene total libertad de no continuar con el cuestionario si se siente incómodo(a).

Por razones académicas, los datos serán procesados y analizados a fin de extraer hallazgos que sean relevantes para el estudio.

Desde ya, muchas gracias por su participación.

PARTE I. ANTECEDENTES GENERALES:

Edad: ____

Género: ____

Promoción: _____

Carrera: _____

PARTE II. ESCALA SOBRE HABILIDADES BLANDAS:

Este cuestionario posee una serie de ítems que van a permitir realizar una descripción de ti mismo (a). Es por ello, que debe indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación le describen mejor, de acuerdo a cómo se desenvuelve cotidianamente en un contexto universitario.

Indique con una X la alternativa que más lo represente.

N	CN	AV	CS	S
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

N°	Escala de apreciación sobre habilidades blandas en estudiantes	N	CN	AV	CS	S
1	Acepto mis errores cuando estoy equivocado(a)					
2	Mis acciones son coherentes con mis valores.					
3	Mis argumentos se basan en mis propios valores.					
4	Cumplo con mis compromisos.					
5	Actuó con transparencia					
6	Culpo a los demás por mis errores.					
7	Me gano la confianza de los demás por ser leal.					
8	Me dejo llevar por comentarios ajenos.					
9	Cumplo con las normas establecidas.					
10	Me disgusta cumplir las normas establecidas.					
11	Aporto soluciones para dirigir a mi equipo de estudio en clases.					
12	Propongo estrategias al equipo para resolver dificultades.					
13	Aprovecho las habilidades de mi grupo para sobresalir de los obstáculos.					
14	Me gusta tomar la iniciativa para emprender acciones.					
15	Creo un sentimiento de seguridad a mi equipo de estudio.					
16	Transmito confianza a mis compañeros.					
17	Facilito la participación entre mi grupo de estudio.					
18	Fomento la motivación en las personas para crear un ambiente de competencia amigable.					

19	Estímulo a los integrante de mi equipo de estudio para la consecución de metas.					
20	Enfrento los retos con buena predisposición.					
21	Resalto las fortalezas de mi equipo.					
22	Potencializo las habilidades de mi equipo.					
23	Me siento valorado cuando trabajo en equipo.					
24	Promuevo la unión en mi entorno de trabajo.					
25	Mis compañeros se sienten a gusto trabajando conmigo.					
26	Me siento cómodo trabajando en equipo.					
27	Soy tolerante con las ideas de mis compañeros.					
28	Aporto ideas en beneficio del equipo.					
29	Acepto los acuerdos establecidos por mi equipo.					
30	Me gusta trabajar en equipo.					
31	Expongo mis ideas de forma clara.					
32	Al comunicarme procuro expresar mis sentimientos.					
33	Doy mi opinión en un momento oportuno.					
34	Expreso mi opinión y puntos de vista ante mis compañeros.					
35	Cuando me expreso todos logran comprenderme.					
36	Me agrada escuchar a los demás.					
37	Me concentro en lo que dice mi compañero.					
38	Me esfuerzo en comprender las necesidades de los demás.					
39	Soy capaz de percibir el estado de ánimo de las personas.					
40	Demuestro comprender las opiniones de mis compañeros.					
41	Me aseguro de haber encontrado la causa del problema realizando preguntas.					
42	Percibo rápidamente la causa de un problema.					
43	Evito solucionar problemas por la demanda de tiempo.					
44	Intento resolver problemas antes que se agranden.					
45	Frente a situaciones de adversidad busco alternativas de solución.					
46	Analizo los problemas antes de dar una respuesta.					
47	Busco información acerca del problema.					
48	Aplico alternativas de solución mediante mis posibles alternativas al problema.					
49	Confío en mis decisiones para generar soluciones.					
50	Al solucionar un problema analizo si la situación mejoró.					

Muchas gracias por su participación.

Anexo 2. Instrumento de recolección cualitativo

Pauta de entrevista

“Brechas en las habilidades blandas respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador”

Estimado/a:

Mi nombre es Elías Jacob Maldonado Montesinos y soy candidato a doctorado en Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Superior de Guadalajara y me encuentro realizando mi tesis doctoral sobre las brechas en las habilidades blandas de las carreras del área Comercial del Instituto Profesional AIEP, respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador.

Cabe señalar que no existen preguntas verdaderas o falsas; su participación es voluntaria; la información proporcionada es confidencial; puede preferir no responder cualquier pregunta si lo considera necesario; y tiene total libertad de no continuar con el cuestionario si se siente incómodo(a).

Por razones académicas, los datos serán procesados y analizados a fin de extraer hallazgos que sean relevantes para el estudio.

Parte I. Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras

1. Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?

Memos / Observaciones

2. Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?

Memos / Observaciones

3. Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?

Memos / Observaciones

4. ¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

Memos / Observaciones

Parte II. Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras.

5. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI?

Memos / Observaciones

6. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

Memos / Observaciones

--

7. A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye?

Memos / Observaciones

8. ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?

Memos / Observaciones

Parte III. Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas.

9. En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera?

Memos / Observaciones

10. ¿Qué adecuaciones curriculares formativa propondría en la malla de la carrera?

Memos / Observaciones

- 11.** ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes?

Memos / Observaciones

- 12.** ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial?

Memos / Observaciones

- 13.** ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

Memos / Observaciones

Desde ya, muchas gracias por su participación.

Anexo 3. Transcripción de las entrevistas

Participante n.º1 (Transcripción)

"Brechas en las habilidades blandas respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador"

Parte I: Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras

1. Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?

Es vital. Es vital porque tenemos estudiantes que cumplen muchas veces con todos los criterios técnicos, son muy buenos administradores, son muy buenos contadores o auditores. Pero si no tienen la ética necesaria, si no tienen la capacidad de comunicación correspondiente con el cliente, con su empleador, si no son capaces de resolver problemas, si no son capaces de actuar bajo presión entre comillas, ¿cierto? pueden tener los conocimientos técnicos, pero no los pueden externalizar hacia las empresas donde ellos están prestando los respectivos servicios.

Entrevistador: Entonces la valoración que usted le da la habilidad de blandas.

Es importísima al 100%. de una escala de un 100 100%. No podemos tener auditores, por ejemplo, yo le hago clase a los estudiantes de auditoría y conversábamos con ellos. Yo no puedo tener un auditor que no es capaz de explicarle a su cliente las falencias que encuentra, por ejemplo, después de un proceso de auditoría, porque le tiene miedo, porque va a pensar que es una crítica negativa Entonces, si tenemos auditores que no saben externalizar de manera positiva, los hallagos en una revisión estamos mal.

2. Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?

Se desarrollan en varios aspectos, pero por ejemplo, en el área de finanzas, que es donde nosotros pudimos trabajar harto, lo vimos desde la colusión. Nos tocó analizar los casos de colusión en Chile y sacar aprendizaje. Por ejemplo, la delación compensada, que era una de las cosas que los ejecutivos de estas empresas hicieron solamente los libraba a ellos de la

multa y castigaba a los que no se habían acusado. Pero el tema, el trasfondo va mucho más allá, en el sentido de que me acuso, pero por qué me acuso? Me acuso porque mi conciencia lo da más o me acuso para poder zafarme de la multa.

Entrevistador: Entonces las habilidades blandas están presentes como en casos concretos.

En concretos en caso real. Y se trabajan y de hecho se establece un aprendizaje de que el estudiante sea capaz de reconocer hasta dónde llegan los límites de la ganancia de dinero, por ejemplo, del retorno de la inversiones hacia los dueños, y lo que está moralmente correcto.

3. Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?

Como te comentaba en la primera pregunta, según mi percepción, es sumamente importante. ¿Sabes tú que tenemos estudiantes que llegan a cuarto año, al último año ya de la carrera y no saben exponer. No saben hilvanar una idea. Estudiantes que no saben hacer una introducción de manera verbal. Entonces, la habilidades blanda, la comunicación, la la forma de verbalizar, la comunicación no verbal, incluso cómo es la postura, la presentación, todo esto que tiene que ver con el ser de la persona, es sumamente importante. Todo entra por la vista. Yo iría un poco más allá. entra por la vista, pero también entra por el oído. Yo necesito que la persona con la que voy a trabajar sea capaz de sintetizar, sea capaz de trabajar de manera coordinada y de comunicarse bien con el otro interlocutor.

Entonces en el perfil de egresos es relevante que esté relevante tiene que estar, tiene que estar. De hecho, yo pondría incluso un módulo de ética. pondría un módulo de comunicación no verbal. Hay carreras, por ejemplo, la carrera de ingeniería en administración pública, que tiene un módulo en primer año, que se llama técnicas de comunicación o habilidades comunicativas. Y ese módulo no es nada escrito. Todos son video y todo es grabaciones y todo es voz y se te evalúa respecto a eso. Entonces, hay carreras que sí o sí deberían tenerla por la relevancia que tienen.

4. ¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

No está armonizado todavía. No, no hay una armonización y hay que ser súper tajante en ese sentido. Hoy día en Chile, a nivel general, las carreras universitarias técnicas, las profesionales tiene módulos que son de relleno para alargar la duración de la carrera, pero que al final omiten por por alargar la carrera, omiten acciones súper importantes. Vuelvo a insistir, deberíamos tener desde el primer año de la carrera, un módulo de ética profesional. Debiéramos tener desde el primer año de la carrera, un módulo de comunicación no verbal. Debiéramos tener desde el primer año un módulo sobre legislación, pero para que los estudiantes sepan cuáles son las penas a las que se exponen, por ejemplo, al hacer actos de colusión y eso llevarlo también en un perfil psicológico. O sea, no estar armonizado hoy día en cuanto a habilidad de blanda y si te fijas en la malla curricular de muchas carreras, no aparece, no está presente.

Entrevistador: Entonces, está declarado en el perfil de egreso? pero no hay armonización.

No no hay bajada a la clase. Sí, identifica los perfiles de egreso, muchas carreras dicen, el técnico de nivel superior en administración de empresas es un profesional capacitado para liderar equipos, para apoyar. Si te habla de un montón de cosas que en el papel suenan muy bonitas con el perfil, pero que en la práctica en los módulos que tienen los estudiantes no conversan.

Parte II: Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras

5. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI?

Tenemos otro tema. El mundo ha cambiado de manera vertiginosa. Si te fijas hace 20 años atrás. 20 años atrás. El mundo no estaba tan conectado como lo está ahora. Eventos que suceden a miles de kilómetros de distancia. Nosotros los vemos en tiempo real. Una de las habilidades blandas que se ha perdido hoy día es esta falta de empatía. Hemos perdido la empatía. O sea, vemos una funa y nosotros no nos informamos, no escuchamos las dos partes y tenemos personas que en masa atacan a una persona y lo destruyen prácticamente. Eso hace

30 años atrás no se veía, obviamente porque era complejo que la información llegara con el nivel que nosotros recibimos hoy en día. Por tanto, hoy día falta que se desarrollen los estudiantes esta empatía. Pero esta parte incluso por el docente. Nosotros trabajamos con estudiantes que son modalidades vespertinas, programas ejecutivos vespertinos, estudiantes que trabajan, que son papás, mamá, estudiantes que son incluso no tienen una red de apoyo y el docente no tiene empatía.

Entrevistador: Entonces, en este caso, la habilidades es que se desarrollan o se trabajan en la carrera, van en paralelo con las habilidades del siglo XXI.

Tienen que ir en paralelo, pero no están, no convergen. Yo creo que las habilidades del siglo XXI están a 80 kilómetros por hora y las habilidades que desarrollan las carreras a 40 kilómetros por hora. O sea, estamos a la mitad. Hay una discrepancia. Hay una discrepancia.

6. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

Si tú te fijas en cualquier módulo, en cualquiera en todas carreras, no están actualizados. ¿Dónde está la ley Karim, por ejemplo? Una instrucción en la ley Karim, una instrucción al moving que se da mucho en el ámbito laboral. Una Una conversación con los estudiantes sobre el buen trato, sobre el respeto. Eso no está. Y en el ámbito en el ámbito laboral, es sumamente importante. Incluso tenemos perfiles que los capacitan muy bien, pero el estudiante al momento de enfrentarse a una entrevista laboral que hay entrevista laboral son habilidades blandas, o sea se equivocan y hemos visto entrevistas laborales pésimas de profesionales con grados de magíster.

7. A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye?

Porque no hay una preparación. No hay una preparación. O sea, vuelvo a insistir. Los estudiantes cuando ingresan a una carrera desde el primer año debieran tener módulos que los enseñen a exponer, exponer frente a personas. Si tú expones frente a 30 personas, 40 personas y no tienes vergüenza, te puedes parar de tú a tú con el entrevistador, por ejemplo, que te va a evaluar una entrevista laboral. Entonces, en el ámbito laboral es sumamente importante. gran parte de las personas que no pasan el primer filtro en una entrevista de

trabajo es porque se pusieron muy nerviosas o porque no fueron capaces de verbalizar todas las preguntas de manera correcta.

8. ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?

Va bien, pero está al debe. Como te vuelvo a insistir, o sea, la Mira, la educación técnica y profesional está en la edad de piedra todavía respecto a los avances curriculares que hoy día tiene la empresa. estamos muy, muy atrasados. La educación superior, yo creo que está entrando a esta revolución industrial que comenzó hace muchos años atrás. ¿Por qué? Porque está avanzada, sí, es verdad. Pero la actualización, imagínate que hay carreras que los módulos se crearon el año 2016. O sea, tenemos carreras que su malla curricular fue creada hace 10 años atrás. que el mundo obviamente en 10 años cambió un montón. Por lo tanto, no es están actualizados. Por eso te digo, falta un módulo que te enseñe específicamente los alcances de la ley Karin, por ejemplo. y no tengamos que llegar a una empresa y tener a un encargado de recursos humanos que te esté actualizando una normativa que está al alcance de todo.

Parte III: Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas

9. En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera?

Sí, sí. definitivamente, definitivamente hay que proponer cambio. Pero estos cambios tienen que ser no tomados desde una decisión en una oficina entre cuatro paredes. Este cambio tiene que ser visto como una manera integral. Llamar, por ejemplo, a hacer una mesa de trabajo con los empresarios, porque son ellos los que al finalmente reciben el. O sea, tenemos carreras que egresan 30 contadores, pero esos 30 contadores son los que lo reciben estas empresas y cada empresa actúa de una manera diferente, tiene climas organizacionales, diferentes, culturas diferentes, por lo tanto, hay que hacer una adecuación, pero tiene que hacerse no con una persona.

Entrevistador: Entonces, el perfil de egreso lo trabajaría en conjunto.

En conjunto. Con el sector productivo. Tiene que ser así.

10. ¿Qué adecuaciones curriculares formativas propondría en la malla de la carrera?

Curriculares formativas. Sí. Difícil pregunta. Mira, lo primero es que te tendría que hablar desde un punto de vista súper macro reduciría muchas veces los tiempos de la carrera, eso lo primero que haría. Pero en cuanto a temas curriculares, ¿sabes tú que hay estudiantes que no tienen manejo básico de ofimática? ¿no manejan la ofimática? No saben hacer un canva. Entonces, ¿por qué? Porque aquí hay otro tema. Las carreras de nivel superior no tienen brechas de entrada. Puede entrar con una persona de 40 años, de 50 años, de 60 años. ¿Cómo le enseñamos a esa persona que tiene 40 años, que en su vida agarra un computador, que tiene que adaptarse a un entorno que es 100% digital. Entonces, lo primero que habría que hacer es una nivelación en el sector o en la parte informática, en las tics, las tecnologías de la información. cómo poder buscar bien Y hoy día muy presente con la inteligencia artificial, la ética al momento de buscar información. ¿Sabes tú que tenemos estudiantes que a mí me entregaban trabajos, por ejemplo, cuya información base legal para hacerla era una inteligencia artificial que le daba leyes de México.

Entrevistador: Entonces, la creación de un módulo cero, por ejemplo.

Una unidad cero te permite hacer esa nivelación.

11. ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes?

Bueno, mira, la aviación en mucho tiempo cambió mucho, o sea, teníamos hace 60, 70 años atrás, aviones que sus ventanas se partían porque no estaba la infraestructura del avión adecuada para hacerlo y tuvimos estos cambios radicales en la industria de la aviación Y en la educación seguimos teniendo un estudiante sentado en un asiento, una mesa adelante, un pizarrón y un tipo que le habla y parlotea y hace un montón de cosas. No podemos tener una educación así. Por lo menos en mi caso, ocupo mucha didáctica de trabajo en grupo, estudiantes que ...obligarlos a pensar, aunque la respuesta que me den al principio sea irrisoria, pero los obligo a pensar. Eso es lo que me falta hoy día, falta cambiar la metodología de trabajo, de tener un monólogo, a tener una conversación, porque al final el aprendizaje es

eso, es conversar con la otra persona y lo que él sepa, yo lo aprendo, lo que yo sé el lo aprende y nos vamos enseñando mutuamente. Avanzar de la educación del siglo XX a la del siglo XXI.

12. ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial?

Todas las carreras dentro de los módulos que tienen, por lo menos una unidad, una unidad debería exigir sí o sí un trabajo que sea una exposición verbal y y todos los trabajos debiera por lo menos incluir una reflexión del estudiante. Que no lo saque de una máquina, una reflexión propia del estudiante de qué es lo que aprendió desde el punto de vista social, desde el punto de vista de las buenas costumbres. No sé si me explico. de lo que es correcto. Eso haría.

13. ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

Hoy día tenemos estudiantes que llegan a las aulas y que llegan con mucho temor. Temor que no les gustó la carrera, que quizá la carrera que eligieron es una cuestión que se la impusieron, que quizás la eligió porque el fervor del momento lo hizo elegirla. Falta un programa específico de acompañamiento de los estudiantes. Hay un porcentaje importante de estudiantes que no egresan. Ingresan mucho a la carrera y su te fijas al final son muy pocos los que obtienen el título. Y muchos de ellos no tienen el título porque tuvieron problemas familiares o porque la red podía se les cayó o por qué no les gustó la carrera o porque tuvieron un tema con un profesor en específico que lo hizo desencantarse de la carrera Eso falta, eso falta que las instituciones de educación superior por lo menos tengan ese acompañamiento efectivo, menos papeleo, pero más acompañamiento efectivo. Y no sé qué me falta.

Entrevistador: El tema de mecanismos de actualización curricular. ¿Qué propondría?

Por lo menos una vez al año, una vez al año, las unidades de evaluación curricular debieran tomar la ley. y leérsela. Por ejemplo, el servicio de puesto interno cambia la normativa cada cierto tiempo. Y eso para carreras de auditoría es importante porque los auditores trabajan de manera directa con el servicio de impuestos interno. En carreras como administración pública, la ley cambia constantemente. Imagínate qué hubiese pasado si eso

es aprobada la ley, o sea, perdón, la nueva Constitución. Los estudiantes que estudian derecho, por ejemplo. cuya base es la Constitución política. Los que están en último año, yo creo que los que estaban en el último año votaron en contra de la Constitución porque iban a perder todo lo que habían aprendido. Entonces las universidades y todas las instituciones debieran evitarse este choque de último año de la carrera, por ejemplo, y cada un año hacer una actualización. Lo hacemos en la educación básica, pre básica media, básica, perdón, donde tenemos estas evaluaciones diagnóstico y después de la evaluación diagnóstico, el profesor hace como una nivelación que será buena, será mala, pero se hace. En las universidades no me ha tocado mucho en módulos donde tengo estudiantes que al segundo año, al tercer año de la carrera debieran aprender los aprendido los conceptos básicos y economía y no los traen. ¿Por qué? Porque el docente, un docente toma la carrera y la deja ahí. El otro docente no se preocupa de ver cómo está en la estudiante que recibe. Sigue nomás, Entonces da por hecho que lo saben. Y tenemos estudiantes que son aprobados en el papel en las universidades, pero el mundo laboral lo reprueba porque no tiene los conocimientos necesarios.

— Fin de la entrevista —

Participante n.º2 (Transcripción)

"Brechas en las habilidades blandas respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador"

Parte I: Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras

1. Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?

Yo considero que está bien trabajado, bien desarrollado, está bien. No podría decirle si está tan equilibrado, pero sí está bien desarrollado en los módulos que a lo menos desempeño yo. que eso de algunos ya de carácter de nivel alto nivel es de la estructura académica y tiene una bajada real. O sea, tiene una bajada respecto, según habilidades sociales, de trabajo en equipo o competencia más compleja.

Entrevistador: ¿Cómo sería la valoración que le da a ese desarrollo de habilidades?

¿En qué sentido que le pongo una nota?

Entrevistador: Sí, más o menos como que se trabaja de buena forma, falta todavía. Incipiente.

Yo creo que si tuviese que poner nota, un 6, porque igual depende mucho de la interpretación del docente, en base como se hace en la bajada. Aquí hay una estructura, hay una ahí hay un desfase que puede ser entre la ejecución y lo que está planteado y puede ser buen universo. Entonces, va más por el lado de cuando se implemente en la realidad, cuando hacemos la bajada en aula. Pero depende del profesor. Hay muchos profesores, pueden tener el expertise y otros no tanto. Entonces muchas veces ahí se puede generar. Una brecha.

2. Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?

un punto de vista de curricular está presente alrededor de toda la carrera. Hay competencias definidas institucionalmente, tanto en las competencias técnicas y las más blandas que trabajan en forma eslabona y estructurada en el transcurso del desarrollo de esa trayectoria educativa, entonces parten de lo más simple hasta elementos más complejos de

que tomen ramo asociado a evaluaciones de proyecto o trabajo grupal. Entonces estaba súper presente, está muy mostrado.

3. Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?

Bueno, está presente en base a lo que solicita el mercado, o sea, obviamente los mecanismos de cómo se va construyendo los perfiles de egreso te permiten incorporar esas observaciones tanto del de los holder externo, de lo dependientes de uno entregando nueva información tal adecuada que nos permita hacer esa incorporación.

Entrevistador: ¿Y qué tan relevantes son el incorporar la habilidad blandas, plasmarlas derechamente en el perfil? declararlo.

Y es importante estar súper claro en base de los modelos que se van adaptando después en la bajada, o sea si están bien definidos como son los trabajos, ya no hay sorpresa en base a los estudiantes sobre lo que se van a “pillar” a la hora de desempeñar tanto las clases o como hacia donde querer guiarse.

4. ¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

Creo que falta, que falta un poco, que hay evaluaciones nacionales, hay trabajo a nivel transversal y hay módulos, algunos muy exclusivos asociados a esto y falta esa armonización y elaboración, creo que algunas competencias no se pueden evaluar en forma estructurada, sino que con comités o comitivas que no solamente evidencien en un papel o un trabajo escrito, sino que con el ejercicio de la realidad escrita. Entonces la exposición logra demostrar o la ejecución de tareas concretas, Y eso no está presente, dado que una estructura nacional, un poquito distinta.

Parte II: Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras

5. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI?

No, 100% alineadas. Son principalmente con ese enfoque. inclusive podríamos decir que llevan un poquito más allá. Hay una incorporación de habilidades que han ido desarrollándose, se han ido apareciendo en la actualidad y que ya están siendo adoptadas sin la necesidad de incorporarla, las que ya la tenemos, me explico el desarrollo del trabajo con IA ya está presente hace bastante tiempo y eso no está declarado en el perfil de egreso.

6. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

Considero que son mínimas. Hay mínimas discrepancias, obviamente muchas veces depende más de la ejecución de la, del tema. Yo el trabajo en el tema de y la elaboración de los perfiles, en la construcción de las posteriores mallas de tributación o mallas académicas o como se le va construyendo y dando nombres diversos, pero donde se hace la matriz de competencias en resumen, tienen un trabajo de una incorporación de ellos y un mecanismo sistemático y estructurado. Entonces desde esa perspectiva está, puede variar un poco en la bajada final, dependiendo del equipo docente que vaya desarrollando las tareas.

7. A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye?

Entrevistador: Entonces, a su juicio, esa leve brecha que hay a qué se debe?

Sí, yo creo que un proceso de implementación. Tiene que ver también con un tema estructural del sistema educativo de educación superior. O sea que no existen muchos docentes con una periodosidad, o sea, una no sea, no que estén a plazo indefinido pero por lo menos esté en un plazo determinado en los cargos, no hay continuidad. No hay una continuidad. Muchos docentes son partime, entonces prestan servicios a se van. cumple por lo que dice el documento y muchas gracias. Y eso falta. ¿Qué más podríamos agregar ahí? en la bajada de los equipos directivos a nivel locales o las prioridades también que las de la sede a los espacios que se requieren para desarrollar esas tareas.

8. ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?

Respecto a la modernización en general, considero que la institución está 100% preparada. 100% preparado, está muy avanzados en constantemente en esa línea. Yo que excelentes timing respecto a la incorporación de esos puntos. Ahí no tengo observación negativa. 100% positivo.

Parte III: Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas

9. En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera?

En esa dinámica no creo que podíamos sugerir los métodos de mecanismos de cómo trabajar en el caso. Pero No, no hay mayores complicaciones. funciona bien.

10. ¿Qué adecuaciones curriculares formativas propondría en la malla de la carrera?

Darle mayor importancia dentro de los procesos evaluativos a esos elementos. Algunas veces en algunos instrumentos que son centralizados, no está el nivel de importancia que conlleva. Entonces, sí, queremos trabajar trabajo en equipo, también tenemos que ir de cierta forma evaluarlo. Que haya una coherencia y podamos tener una evidencia y que no que es solamente a que se presenta el grupo el día de la actividad, tiene que ser una actividad mucho más compleja, mucho mayor. o sea, con otros instrumentos evaluativos, incorporar nuevos instrumentos, pero eso también conlleva a lo que he dicho anteriormente, que a veces los docentes son part time, el compromiso limitado y existe baja continuidad muchas veces y eso conlleva todas las complicaciones asociadas de rotación de personal, de falta de capacitación o no quieren capacitarse y que estén dispuestos a hacer ese tipo de elaboros

11. ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes?

Creo que la didáctica no haría mayores cambios, creo que está bien enfocados. el problema no va por ahí, va por la parte. La evaluación. Evaluación y bajada, la bajada final de actividad que est planificada. O sea, hay que mejorar la coherencia entre cómo se trabaja y la forma de evaluar. Hay una variación. El gran tema es el tema de la educación ahí y en la educación superior, en realidad, que es transversal, muchas veces es y la poca continuidad del docente. Ahí pueden haber muchos factores. Es el tema. Es interesante. Claro, porque se capacitan al inicio, pero después al próximo semestre ya... No hay seguridad de que se haga el mismo módulo nuevamente.

12. ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial?

No, no, no propondría cambio, creo que la forma en la que tenemos que existen son 100% válido, existen las reuniones abiertas, dispuestas, que se le llaman comúnmente consorcio o reunión ampliada, donde docentes externos, etcétera, participan de y hacen y exponen sus visiones y luego de eso será socializando e institucionalmente. Entonces creo que es el mecanismo. Están presente todas las voces, entonces creo que la forma como se hace está bien. Puede que hasta un futuro aparezcan nuevas tendencias y se puedan reincorporar, pero hasta el momento en las que existen. Muy, muy bien.

13. ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

Yo, en mi caso, tomaría opciones ya más transversales, en término de algunas competencias que son indistintas a algunas algunas carreras. Más allá de la carrera de administración, sino que tomaría también vincularme con las otras carreras que están presentes. No sé, las actividades que tienen que ver con temas creativos, tienen que ver con temas más ingenieriles, entre otras, pero que no se trabajen en modalidades virtual, o sea que se trabajen en modalidad presencial. De tal forma que esas personas generen los vínculos, se logre trabajar esas competencias o desarrollar y poder hacerlo de esa forma. En la actualidad hay algunos casos de trabajo online, pero es una virtualización de algunas actividades y eso, bueno. Se pierde un poco el tema de la habilidad de blandas.

— Fin de la entrevista —

Participante n.º3 (Transcripción)

“Brechas en las habilidades blandas respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador”

Parte I: Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras

1. Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?

Mira, yo diría que es tremendamente necesario, pero creo que a veces se abusa un poco de esto de que es la Institución en este caso, quienes debieran hacerse cargo de eso. Porque debieran ser los padres quienes de alguna manera crean estas condiciones de las habilidades blandas. La resiliencia, no es cierto? el desafío, etc. Pero ya que no lo están haciendo, te toca, digamos, de alguna manera frontal. Entonces, debieran ser iniciativas de repente, como de reforzamiento, pero que en algunos casos, fíjate que eso es pilar fundamental.

Entrevistador: Entonces, la valoración que usted le da a estas habilidades blandas, incorporándola, cierto en las carreras,

Son tremendamente necesarias. Son críticas, de hecho.

2. Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?

Por ejemplo, el tema de la puntualidad, el tema de la entrega dentro de los plazos, entregar trabajos en forma, la forma en que te relacionas con tu profesores, el respeto por la autoridad, el comportamiento al interior con los compañeros, todo eso, digamos, contribuye a son habilidades blandas. Y de verdad que claro, uno dentro de la misma sala, tú tienes que ir reforzando, digamos esas actitudes, el respeto, el ponerse de pie, por ejemplo, que fue una de las cosas que hemos visto como una forma de respeto frente a la autoridad.

3. Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?

Es muy, muy relevante. Muy muy relevante. ¿Sabes que las actitudes profesionales son de alguna manera claves? Porque mira, la otra vez leí un autor, no recuerdo el nombre, pero

él decía que todo lo técnico se puede enseñar. Todo lo técnico se puede enseñar. Pero si tú eres una mala persona, eso no lo podías enseñar, no se puede no se puede enseñar porque tú lo traes de la casa, tú lo traes de de los lugares donde tú te desenvuelves.

4. ¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

Mira, me parece muy, muy bien, muy bien, pero fíjate que como lo vemos no solamente con el tema técnico, sino que también como estas conductas que estamos hablando, siempre tiene que ser algo que va entre el alumno, entre nuestra institución educativa y los padres. Si alguno de esos falla, el alumno va a venir con habilidades blandas un poco cojas, digamos.

Parte II: Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras

5. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI?

Mira, hay algunas que creo yo. Uno debiera poder rápidamente, rápidamente poder hacer una revisión, ir corrigiendo automáticamente. Pero fíjate que, bueno, hay que entender que el ministerio es lento. Entonces tú puedes, nosotros podemos descubrir acá, es que esta habilidad blanda, fíjate que hay que reforzar o no es tan relevante, pero tienes que seguir trabajándola, te das cuenta? Porque el ministerio lo ordena. Y ahí, no es cierto? yo creo que hay que hacer una pequeña diferenciación entre que lo que te pide el ministerio, versus lo que tú estás realizando. El ministerio siempre pide un piso. Ahora, lo que tú hagas sobre ese piso, maravilloso.

6. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

Uy, el ámbito laboral sabes que es muy dinámico, depende de la organización donde tú trabajes, es más crítico, diría yo que en lo privado que en lo público, lo público es como medio estático. Y la verdad creo que se nota mucho, además cuando tú mandas alumnos a práctica. Normalmente los estudiantes tienen buenos desempeños de práctica. ¿Por qué?

Porque normalmente los funcionarios, como digo, en el ámbito público, carecen mucho de capacitación. Entonces los chicos llegan con herramientas nuevas, con hartó ímpetu, entonces como que la institución pública, particularmente nota que este alumno es tremendamente así como importante en mejorar el indicador. En el ámbito privado, quizás es como menos notorio.

7. A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye?

Fíjate que yo diría que el Ministerio de Educación es muy lento, demasiado lento, y eso es lo clave para entender que hay una diferencia enorme cuando tú haces la vinculación con el mundo público privado. En cambio, las Instituciones son más dinámicos, siempre están teniendo retroalimentación de los centros de práctica, aunque sea anual, pero son mucho más rápido que las modificaciones que realizan el ministerio.

8. ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?

Me parece relevante, pero hay que tener ciertas precauciones. Me explico. Fíjate que de repente en el área de repente informática o o de repente cuando hablamos de drones y cosas así, tú puedes seguir un montón de revistas tecnológicas y que están así como en lo top de línea. Pero tú llegas, no sé tu ámbito privado Y ahí obedece a temas económicos. Entonces te encuentras con que, o sea que no hay dinero para comprar drogas, no hay dinero para comprar el software. lo tenemos proyectado para el próximo año. Entonces, si bien tú puedes enseñar acá en el deseo, digamos, lo te vas a encontrar con que hay un tema presupuestario en lo gubernamental y tanto también en lo privado.

Parte III: Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas

9. En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera?

¿Sabes que en líneas generales yo diría que están muy, muy sintonizados. Y eso habla bien de la lectura que ha hecho la Institución, de lo que es el perfil de egreso de la carrera. Perfecto. Sí, diría que ha hecho una muy buena lectura.

10. ¿Qué adecuaciones curriculares formativas propondría en la malla de la carrera?

Mira, en línea general, yo diría que la Institución está súper bien enfocado en lo formativo. Quizás las modificaciones que yo haría serían en habilidades blandas, por ejemplo, algún taller, por ejemplo. Cómo enfrentar los conflictos, cómo enfrentar los desafíos cuando no te resulta algo, te das cuenta esto de echarse morir de repente los muchachos, las conductas como el uso del teléfono. Yo creo que por ahí va un poco el tema más que necesidades así curriculares y la verdad que yo lo veo más en el tema conductual. Eso yo creo que es más crítico y que veo falencias, fíjate, en los muchachos, no en todo, por supuesto. Claro. Pero es allí donde tú encuentras problema, más que en los curriculares.

11. ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes?

Fíjate que herramientas computacionales, en mi caso, creo que les ayudaría mucho. Trabajo efectivo, diría yo de trabajo en equipo. de verdad, digamos, de estos de anotarse. Claro, no, de anotarse, sí, no, no, efectivamente, el tema de la comprensión lectora. Fíjate que es muy necesario en los chiquillos no están leyendo nada. Nada. Entonces, si tú le pasas de repente un manual de procedimiento, me imagino yo los reglamentos, te cuentas institucionales, los chicos no los van a leer? No. Entonces yo, esas son diría yo como las adecuaciones que debieramos todos y estar como la misma sintonía.

12. ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial?

Fíjate que diría yo que en la parte como final del año, yo haría como cosas prácticas, como en el tema de emprendimiento, cuando salimos a hacer estas ferias, por ejemplo, yo diría que es algo así que los chicos debieran hacer cosas prácticas para ver, no cierto este potencial de, por ejemplo, en el ámbito de venta, por ejemplo. Y lo otro creo que más que estructural de repente siempre se menciona el uso de software. Y en específico de repente hablan softland. Y si bien yo concuerdo de que herramientas como Softland son muy útiles,

¿cuál es la probabilidad de que te encuentres con específicamente esa marca? cuando tú sales. ¿Te das cuenta? Entonces, ahí es donde yo de repente encuentro que hay una gran diferencia entre casarte de repente con un software particular versus, no es cierto, con que tú conozcas los conceptos, que seguramente te vas a encontrar cualquier herramienta informática en particular. Entonces, ¿cómo es lo estructural, fíjate, yo reforzaría más los conceptos, más que un software recién específico.

13. ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

El trabajo con las empresas. Eso fíjate que es diría yo como clave. Es estas reuniones que por ejemplo, con las cámaras de comercio, que hemos tenido tanto la minorista como la, la mayorista y de turismo, son claves para entender hacia dónde está aumentando el mercado. También necesita así también lo gubernamental, pero en general es lo que te da una mejor lectura es trabajar por lo que son la pequeña y mediana empresa. Eso te va dando un una retroalimentación súper buena, un feedback, diría que como clave para hacer las actualizaciones en el curriculares. Eso ayuda mucho, fíjate, que el trabajo con la empresa.

— Fin de la entrevista —

Participante n.º4 (Transcripción)

“Brechas en las habilidades blandas respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador”

Parte I: Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras

1. Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?

El perfil de egreso se comunica principalmente a través de la malla curricular, especialmente en las competencias de carácter más general y transversal, como comunicación, emprendimiento e innovación. El desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes forma parte de los objetivos y metas finales establecidos en ese perfil. Por ejemplo, trabajar con equipos multidisciplinarios exige capacidades de trabajo en equipo y habilidades comunicacionales. Dentro del rol docente, especialmente en el Instituto, estas habilidades se van abordando en las clases mediante actividades lúdicas y metodologías de formación por competencia, donde los docentes vinculan su área específica con la forma en que los estudiantes se desempeñarán en su carrera. La valoración es positiva. En el proceso de acreditación de los años 2021 y 2022, en contexto post pandemia, se pudo observar cómo estaba ocurriendo esa bajada de contenidos. La acreditación exigió que tanto lo administrativo como los docentes, en las aproximadamente 24 sedes del país más la escuela online, estuvieran alineados, acreditándose áreas como sustentabilidad y vinculación con el medio. Esto exige que los docentes sean parte activa del proceso, dado que el sello institucional AIEP implica que el docente no es un simple transmisor de contenidos, sino que tiene un involucramiento real con los estudiantes, utilizando estrategias metodológicas que refuercen técnicas auditivas, visuales y kinestésicas. Además, existen asignaturas transversales como matemática, que en algunos casos se comparten entre distintas escuelas, como educación y trabajo social, y que se trabajan de manera centralizada para asegurar que el contenido llegue de forma uniforme a todos los estudiantes.

2. Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?

Las habilidades blandas están presentes principalmente en el aula de clases, a través de las asignaturas transversales presenciales. Se trabaja de manera heterogénea con los estudiantes y se detectan tempranamente, desde la primera semana, mediante una evaluación diagnóstica. Si un estudiante no participa o presenta dificultades, se desarrollan actividades de refuerzo adicionales. Cada escuela reporta estos casos al DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles), que se encarga de reforzar técnicas de estudio. Un desafío frecuente es que los estudiantes tienden a perderse en los aspectos muy técnicos de la carrera y les cuesta desarrollar habilidades de liderazgo o de exposición pública, lo que hace necesario trabajar el desplante y la comunicación escénica en todas las asignaturas.

3. Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?

Las habilidades blandas son sumamente relevantes en el perfil de egreso, principalmente por la adaptabilidad que los estudiantes deben desarrollar al trabajar colaborativamente en distintas asignaturas, lo que les permite destacarse en el mercado laboral. La capacidad de negociación, el conocimiento de sus derechos y el compromiso con los deberes propios de la organización donde se desempeñen son aspectos clave, y se hacen especialmente visibles durante las prácticas profesionales.

4. ¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

La armonización se da principalmente a través de los objetivos estratégicos de la institución, sus valores fundamentales, propósitos, visión y misión, los cuales buscan estar en coherencia con el perfil de egreso y las habilidades blandas declaradas. Lo importante es que los estudiantes comprendan que lo que vienen a buscar al matricularse no es solamente la malla curricular, sino el perfil de egreso como meta final. De esa forma, pueden ir evaluando su propia evolución a lo largo de los semestres y años de la carrera, visualizando sus avances respecto a lo que se espera de ellos al terminar sus estudios.

Parte II: Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras

5. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI?

Una de las principales discrepancias tiene que ver con la velocidad a la que se transmiten las asignaturas, muchas de ellas 100% en línea, y las competencias digitales reales que poseen los estudiantes. No todos tienen manejo de herramientas básicas como Word, Excel o PowerPoint, y al enfrentarse a actividades en plataformas virtuales o pruebas 100% online, muestran resistencia al cambio y dificultades de adaptación. Esta brecha se acentuó tras la pandemia. Además, el Instituto es una institución comprometida con el cero papel, por lo que todas las evaluaciones son digitales, lo que genera un primer desafío importante. Esta discrepancia es especialmente notoria en estudiantes adultos que llevan mucho tiempo sin estudiar y que poseen barreras tecnológicas altas. Muchos de ellos se matricularon esperando una modalidad presencial y no anticipaban que gran parte de las actividades serían en línea, lo que representa una brecha significativa que la institución debe atender.

6. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

En el ámbito laboral, el mercado exige competencias que cada vez más se toman como básicas. Un ejemplo claro es la inteligencia artificial: en carreras como informática o administración, su uso ético es fundamental, considerando la confidencialidad de la información de los clientes de las organizaciones donde los egresados se desempeñarán. El desafío es que los estudiantes vean la inteligencia artificial como una ventaja y no como algo lejano o amenazante. Las carreras de los últimos años no tenían esta asignatura en su malla, pero a partir de 2025 aparece una nueva versión de este contenido desde el primer año. El desafío es que los estudiantes puedan adaptarse a estos cambios de acuerdo al perfil de egreso prometido por la carrera, de manera que la tecnología sea un apoyo real en su desempeño profesional y no un obstáculo.

7. A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye?

Las discrepancias se deben principalmente a un problema de implementación que involucra a directores, coordinadores y jefes de carrera en conjunto. Para que la actualización curricular funcione, todos quienes trabajan en la institución — especialmente en las distintas

sedes — deben estar capacitados. Para ello existen los Programas de Perfeccionamiento y Desarrollo Institucional (PPDI), que son obligatorios para los docentes y que están vinculados a los desafíos tecnológicos y de inclusión. La labor docente y administrativa se ha vuelto más compleja, ya que se debe atender a una población estudiantil muy diversa: hay estudiantes con dificultades de aprendizaje, hijos de migrantes de distintos países, como colombianos, venezolanos y haitianos, con barreras culturales y del idioma que requieren reforzamiento especial. Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades, el estudio siempre será un apoyo fundamental para que estos estudiantes puedan alcanzar un desempeño laboral efectivo.

8. ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?

En el ámbito comercial, la modernización se sustenta en la metodología activa que impulsa la Dirección Curricular a nivel nacional, la cual aterriza los planes formativos para que los estudiantes se desempeñen de manera efectiva. Por eso se trabaja con clases basadas en proyectos y asignaturas de simulación empresarial, especialmente en administración de empresas, donde se analiza cómo una organización puede adaptarse en tiempos de crisis. Esto desarrolla el pensamiento crítico del estudiante, quien debe evaluar las oportunidades y amenazas del entorno según el rubro. Un ejemplo concreto es la apertura de la carrera de operación y logística, surgida porque el mercado laboral lo demandaba: la logística dejó de ser vista solo como transporte y las bodegas pasaron a ser almacenes estratégicos. El Instituto realiza una reunión anual con empleadores y hace seguimiento a ex titulados y egresados en ejercicio, con el fin de detectar nuevas necesidades y acortar las brechas existentes.

Parte III: Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas

9. En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera?

La institución cuenta con un informe de autoevaluación en el que todos los docentes y funcionarios están informados y participan. Quienes no pueden asistir a las reuniones reciben

el informe de todas formas, para garantizar que toda la comunidad esté alineada respecto a la dirección que toma la institución. En esas instancias se tiene la oportunidad de proponer cambios, principalmente en el ámbito tecnológico, entendiendo la tecnología como un apoyo para la toma de decisiones. Se propone incorporar más formación en inteligencia artificial, no limitada a herramientas conocidas, sino con una visión amplia que incluya su uso académico, profesional y laboral, siempre con sentido de responsabilidad, considerando que estas herramientas son predictivas y pueden tener sesgos. Lo central es establecer buenas bases para que los estudiantes tengan una estructura de aprendizaje interrelacionada, donde todas las asignaturas se apoyen entre sí. Los cambios propuestos apuntan a fortalecer el manejo de la tecnología a nivel usuario: que los estudiantes puedan operar en el mercado público digital, realizar compras por internet, participar en reuniones remotas y enfrentar entrevistas laborales virtuales, ya que el mercado laboral ha cambiado y las capacitaciones deben ser constantes.

10. ¿Qué adecuaciones curriculares formativas propondría en la malla de la carrera?

En la carrera de administración de empresas, las adecuaciones deben considerar que los estudiantes no dependen de una sola organización, sino de toda una cadena de suministros en la que participan múltiples actores. Incluso los docentes dependen del Ministerio de Educación, y los egresados se incorporarán a un ecosistema donde cámaras de comercio y asociaciones gremiales son empleadores frecuentes. Frente a la acelerada velocidad del cambio tecnológico, especialmente con la inteligencia artificial, es necesario que la malla considere la sostenibilidad y la capacidad de adaptarse a cambios tecnológicos, políticos y legales. Los estudiantes titulados deben ser un aporte real a las organizaciones donde se desempeñen, lo que exige que la malla forme personas preparadas para las necesidades actuales y futuras del entorno organizacional.

11. ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes?

En cuanto a la didáctica, se propone potenciar la defensa de proyectos y actividades donde los estudiantes argumenten por qué lo que están haciendo es relevante. El taller de proyecto de especialidad es un ejemplo clave: los estudiantes deben presentar una propuesta concreta a una empresa o emprendedor, orientada a fortalecer sus recursos y ser más

eficientes, considerando no solo una mirada cuantitativa, sino también de relacionamiento con el entorno externo, es decir, con los clientes y otros actores del sistema. La propuesta es avanzar hacia clases activas centradas en el estudiante, donde éste sea el protagonista y deba defender sus ideas, recibiendo retroalimentación constructiva. No basta con una buena presentación: el estudiante debe ser evaluado también por los criterios que fundamentan su propuesta y los criterios de mejora que se identifican durante el proceso.

12. ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial?

Se propone incorporar más prácticas tempranas y con mayor involucramiento real. No basta con visitar una empresa como actividad formativa; se espera que el estudiante tenga un rol activo, como voluntario o como parte de un servicio a la comunidad, de manera continua y no solo en momentos puntuales. El aprendizaje-servicio debe ser algo permanente, no una actividad aislada. Al igual que con el inglés, que se aprende de forma continua a través de manuales y capacitaciones, la tecnología también requiere práctica constante. No se puede aprender algo una sola vez y darlo por adquirido. Las matemáticas, por ejemplo, tienen un sentido práctico: las ecuaciones son herramientas que dan lugar a productos concretos que los estudiantes utilizarán en su desempeño profesional.

13. ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

Se propone que las actividades de terreno pasen de ser meramente formativas a tener carácter sumativo, de modo que se evalúe el involucramiento real del estudiante y no se perciban como un simple paseo. Por ejemplo, al visitar una empresa — como Rosen en Temuco —, el docente debería implementar una actividad concreta en terreno: en el caso de un profesor de costos, podría preguntarse junto a los estudiantes cuánto se puede cuantificar en esa bodega, tanto en cantidad como en presupuesto. De esta forma, la visita se convierte en una experiencia de aprendizaje significativa y aplicada, que desarrolla habilidades blandas como el pensamiento crítico, la observación, el trabajo en equipo y la capacidad de análisis en contextos reales.

— Fin de la entrevista —

Participante n.º5 (Transcripción)

“Brechas en las habilidades blandas respecto a su armonización curricular, perfil de egreso y competencias laborales del siglo XXI como eje articulador”

Parte I: Armonización curricular entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en carreras

1. Desde su percepción, ¿qué piensa del desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la carrera?, ¿cómo lo valoraría?

Mira, yo llevo casi doce años ejerciendo la docencia en el área comercial y puedo decirte que el tema de las habilidades blandas ha ido cobrando una relevancia que antes simplemente no tenía. Cuando yo empecé, lo que importaba era que el estudiante supiera hacer un balance, que manejara el plan de cuentas, que pudiera hacer una liquidación de sueldo. Hoy eso sigue siendo importante, pero ya no es suficiente. Yo he visto egresados brillantes técnicamente que no consiguen trabajo, o que lo consiguen y duran tres meses, porque no saben trabajar con otros, porque no toleran la frustración, porque no son capaces de recibir una crítica sin ponerse a la defensiva. Eso es lo que está fallando. La valoración que yo hago del desarrollo actual de las habilidades blandas en los estudiantes es regular, con buena voluntad. Hay esfuerzos, hay intención institucional, pero todavía no logramos que eso se traduzca de manera consistente en el perfil del estudiante que está egresando. Falta mucho trabajo, especialmente en lo que tiene que ver con la inteligencia emocional y la capacidad de comunicarse asertivamente.

2. Desde un punto de vista curricular, ¿de qué manera las habilidades blandas están presentes en la carrera?

Curricular y formalmente, las habilidades blandas aparecen mencionadas en los programas de asignatura, en los resultados de aprendizaje, en las rúbricas de evaluación. El problema es que muchas veces son un complemento decorativo del objetivo principal, que sigue siendo el contenido técnico. Por ejemplo, en una asignatura de costos, el resultado de aprendizaje puede decir ‘el estudiante elaborará un informe de costos comunicando sus conclusiones de forma clara y fundamentada’. Ahí está la habilidad blanda, la comunicación, pero en la práctica lo que se evalúa es si los números cuadran. Nadie te va a bajar la nota

porque tu presentación fue deficiente. Entonces, el estudiante aprende rápidamente que las habilidades blandas son el adorno, no el núcleo. Para que realmente estén presentes en la carrera, tienen que tener peso evaluativo real, tienen que ser transversales de verdad y no depender de la buena voluntad de cada docente. Algunos compañeros lo trabajan muy bien, otros simplemente lo omiten porque sienten que no es su responsabilidad.

3. Según su percepción, ¿cuál es la relevancia de las habilidades blandas en el perfil de egreso de la carrera?

Son absolutamente centrales, aunque el perfil de egreso a veces no lo refleja con la claridad que debería. El mundo laboral en el ámbito comercial es tremendamente relacional: un técnico en administración va a atender clientes, va a negociar con proveedores, va a reportar a jefaturas, va a trabajar en equipos multifuncionales. Todas esas situaciones requieren habilidades que van mucho más allá de saber hacer un flujo de caja. Yo diría que en el perfil de egreso las habilidades blandas deberían ocupar al menos un tercio del total de las competencias declaradas, y que deberen tener descriptores muy específicos y medibles. Hoy en día se usan términos muy genéricos como ‘comunica efectivamente’ o ‘trabaja en equipo’, que son casi imposibles de evaluar con rigurosidad. Si uno no sabe cómo medir algo, es muy difícil saber si se está logrando. Esa vaguedad es uno de los grandes problemas que tenemos hoy.

4. ¿Qué piensa sobre la armonización entre el perfil de egreso y las habilidades blandas desarrolladas en la carrera?

Honestamente, creo que la armonización existe más en los documentos que en la realidad del aula. He participado en procesos de diseño curricular y sé que se invierte mucho esfuerzo en que el perfil, la malla, los programas y las evaluaciones sean coherentes entre sí. Pero cuando uno camina por los pasillos, entra a las salas, revisa los trabajos que presentan los estudiantes, se da cuenta de que hay una brecha importante. Un ejemplo concreto: el perfil declara que el egresado será capaz de liderar procesos de mejora continua en contextos organizacionales. Pero si revisas los cuatro años de la carrera, hay quizás una o dos instancias donde el estudiante tiene que liderar algo de verdad. El resto del tiempo es receptor pasivo de información. Eso no forma líderes. Para que haya una armonización real, el perfil tiene

que tener una bajada sistemática y verificable a cada asignatura, y tiene que haber un mecanismo de seguimiento que confirme que esa bajada efectivamente está ocurriendo.

Parte II: Discrepancias entre las habilidades blandas declaradas en los perfiles de egreso de las carreras

5. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con las habilidades blandas desarrolladas en la carrera y las habilidades del siglo XXI?

La discrepancia es grande y en algunos aspectos es preocupante. Las habilidades que el siglo XXI está demandando, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración en entornos digitales, la adaptabilidad frente al cambio, la alfabetización en datos e inteligencia artificial, son habilidades que la mayoría de nuestras carreras todavía no están formando de manera explícita y estructurada. Se trabajan de manera incidental, cuando un buen docente las incorpora por iniciativa propia, pero no están garantizadas en el currículo. Yo tengo estudiantes que se graduarán este año y que nunca han tenido que tomar una decisión compleja con información incompleta, que nunca han tenido que resolver un conflicto interpersonal en el contexto de la carrera, que nunca han tenido que presentar una propuesta frente a alguien que los desafíe. Esas experiencias son las que forjan las habilidades del siglo XXI, y simplemente no están en la malla. Es una deuda grande que tenemos con nuestros estudiantes.

6. Desde su percepción, ¿qué piensa de las discrepancias con el perfil de egreso de la carrera y las habilidades del siglo XXI en un ámbito laboral?

En el ámbito laboral la discrepancia se hace muy evidente y muy rápida. Tengo contacto frecuente con empleadores del sector comercial, porque participo en las visitas a centros de práctica, y lo que me dicen es bastante consistente: los chicos llegan bien en lo técnico, pero les cuesta enormemente adaptarse a la cultura organizacional, gestionar su tiempo de forma autónoma, comunicarse por escrito de manera profesional, y sobre todo, manejar la frustración cuando algo no sale como esperaban. Uno de los empleadores con los que hablo seguido me dijo algo que me quedó dando vueltas: ‘Christian, a mí déme alguien que tenga ganas de aprender y que sepa trabajar con personas, y yo le enseño lo demás en

tres meses’. Eso habla de dónde está realmente el valor de las habilidades blandas para el mundo laboral. El perfil de egreso no puede seguir siendo un documento bonito que nadie lee después de la matrícula.

7. A su juicio, ¿a qué se deben?, ¿qué explicación atribuye?

Yo creo que hay tres factores principales. El primero es cultural: durante muchos años la educación técnica se entendió como la transmisión de un oficio, y esa mentalidad persiste en muchos docentes y también en muchos estudiantes, que llegan esperando aprender a hacer cosas, no a ser de una cierta manera. El segundo factor es estructural: los modelos de evaluación que tenemos privilegian la medición de conocimientos por sobre la medición de competencias, y cambiar eso requiere tiempo, recursos y capacitación docente que muchas veces no están disponibles. El tercer factor, y creo que es el más crítico, es la falta de continuidad y coherencia en el equipo docente. Si cada semestre el estudiante tiene un profesor diferente con una forma diferente de entender las habilidades blandas, no hay una experiencia formativa acumulativa. El estudiante no construye nada, solo tiene experiencias sueltas que no se integran. Esa fragmentación es muy dañina para el desarrollo de competencias que requieren tiempo y práctica sostenida.

8. ¿Qué piensa de la modernización de la carrera frente a los desafíos actuales laborales en un ámbito comercial?

Creo que hay avances genuinos, pero también hay mucho discurso que no se traduce en prácticas concretas. En el ámbito comercial, la transformación digital ha cambiado absolutamente todo: cómo se vende, cómo se compra, cómo se gestiona la relación con el cliente, cómo se toman decisiones. Una carrera que no esté formando en analítica de datos básica, en gestión de redes sociales para negocios, en plataformas de comercio electrónico, simplemente está formando para un mercado que ya no existe. Pero al mismo tiempo, modernizarse no puede significar solamente agregar herramientas tecnológicas a la malla. Si el estudiante no tiene la mentalidad, la curiosidad y la tolerancia a la ambigüedad que exige el mundo laboral de hoy, no le va a servir de nada saber usar tal o cual software. La modernización tiene que ser integral: curricular, metodológica y también en términos del perfil del docente que estamos poniendo al frente del aula.

Parte III: Adecuaciones curriculares formativas que respondan a las brechas entre el perfil de egreso y los requerimientos actuales del sector productivo en términos de habilidades blandas

9. En referencia a las habilidades blandas, ¿propondría algún cambio en el actual perfil de egreso de la carrera?

Sí, y con bastante claridad. Lo primero que haría es desagregar las habilidades blandas en competencias específicas y medibles, con indicadores concretos de logro para cada nivel de la carrera. No puede aparecer solo ‘trabaja en equipo’ como competencia: hay que especificar qué significa trabajar en equipo en primer año versus en cuarto año, cómo se ve ese progreso, cómo se evalúa. Lo segundo es incorporar explícitamente competencias que hoy están ausentes o muy subrepresentadas: el manejo del conflicto, la inteligencia emocional, la ética en el uso de tecnología y la comunicación digital. Y lo tercero, que me parece fundamental, es que el perfil de egreso debe ser revisado con los empleadores al menos cada dos años. Hoy ese proceso es demasiado lento y burocrático. El mercado cambia más rápido que nuestros ciclos de revisión curricular, y eso nos deja siempre un paso atrás.

10. ¿Qué adecuaciones curriculares formativas propondría en la malla de la carrera?

La primera adecuación que propondría es crear un eje transversal de habilidades blandas que recorra toda la malla de primero a cuarto año, con una progresión clara y evaluaciones estandarizadas en cada nivel. No como una asignatura separada y aislada, sino integrado a las asignaturas existentes con un peso evaluativo real y verificable. La segunda adecuación es incorporar un taller obligatorio de comunicación profesional en el primer año, donde los estudiantes desarrollen habilidades de expresión oral, escrita y digital desde el comienzo de su formación. Y la tercera, que me parece urgente, es rediseñar las instancias de trabajo grupal para que sean experiencias genuinamente formativas: con roles definidos, bitácoras de proceso, autoevaluación y coevaluación entre pares. Hoy el trabajo en grupo muchas veces lo hace uno y lo firman todos. Eso no desarrolla ningún tipo de habilidad blanda, al contrario, refuerza conductas que en el mundo laboral son absolutamente inaceptables.

11. ¿Qué adecuaciones en la didáctica de la enseñanza propondría para desarrollar las habilidades blandas en los estudiantes?

Propongo tres cambios didácticos concretos. Primero, incorporar el aprendizaje basado en problemas reales del entorno laboral comercial, donde los estudiantes tengan que investigar, decidir y defender sus decisiones frente a otros. Eso desarrolla pensamiento crítico, comunicación y tolerancia a la incertidumbre de manera natural, sin necesidad de una asignatura específica. Segundo, implementar instancias regulares de retroalimentación entre pares, donde los estudiantes aprendan a dar y recibir crítica constructiva. Esa es una habilidad que en el mundo laboral es absolutamente crítica y que prácticamente no trabajamos en el aula. Y tercero, incorporar simulaciones y juegos de rol que reproduzcan situaciones laborales reales: una negociación con un proveedor, una reunión con un cliente insatisfecho, una presentación de resultados ante una jefatura. Esas experiencias controladas permiten que el estudiante cometa errores y aprenda de ellos en un entorno seguro, antes de tener que enfrentarlas en el mundo real.

12. ¿Qué cambios estructurales en la carrera propondría para que las habilidades blandas sean afines a los nuevos desafíos laborales en el ámbito comercial?

El cambio estructural más importante que propongo es adelantar y fortalecer la vinculación con el mundo laboral desde el primer año, no solo en el momento de la práctica profesional. Que los estudiantes tengan contacto real con empresas, con profesionales en ejercicio, con problemas concretos del ámbito comercial desde los primeros semestres. Eso cambia radicalmente la disposición del estudiante hacia las habilidades blandas, porque ya no las ve como algo abstracto que le piden en el papel, sino como algo que necesita para funcionar en el mundo real.

13. ¿Qué estrategias de fortalecimiento de habilidades blandas y mecanismos de actualización curricular propondría?

Para el fortalecimiento de habilidades blandas, propongo implementar un portafolio de desarrollo personal que el estudiante construya a lo largo de toda la carrera, donde registre sus experiencias formativas, sus reflexiones, sus logros y sus áreas de mejora en términos de habilidades blandas. Ese portafolio sería parte de la evaluación final de egreso y obligaría

tanto al estudiante como al docente a hacerse cargo del desarrollo de estas competencias de manera continua y no solo al final del proceso.

— Fin de la entrevista —