



PLAN PARA LA FORMACIÓN EN VALORES Y HABILIDADES BLANDAS 2023 – 2027

ELABORADO POR:

Mgs. Alex Ramiro Román Robalino
RECTOR

Sicóloga Morelia Villarroel
Psi.Cl. Tanya Amanda Marcillo
UNIDAD DE BIENESTAR INSTITUCIONAL

LA MANÁ – COTOPAXI – ECUADOR

2023

Contenido

Contenido	2
Índice de Tablas.....	3
Índice de Figuras	4
1. MARCO SITUACIONAL	5
1.1. Antecedentes	6
1.1.1. Misión	10
1.1.2. Visión.....	10
1.1.3. Valores	10
1.2. Marco Legal	11
1.2.1. Datos Informativos	11
1.2.2. Base Legal.....	11
1.2.3. Organigrama Estructural.....	13
2. OBJETIVOS	14
2.1. General	14
2.2. Específicos	14
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
3.1. Las competencias laborales.....	15
3.2. Las habilidades blandas como patrones conductuales susceptibles a ser entrenados.....	19
3.3. Habilidades blandas, desarrollo humano y formación integral	22
3.3.1. Habilidades en la Educación Técnica y Formación Profesional	24
3.3.2. Habilidades en la Educación Técnica.....	25
3.4. Inserción laboral	26
3.4.1. Inserción laboral de los jóvenes	27
3.5. El Proyecto Ocupacional.....	28
3.6. Formación Basada en Proyectos (FBP).....	30
3.6.1. Características de la Formación Basada en Proyectos.....	31
3.6.2. Diferencias de la FBP con otras formas de aprendizaje por proyectos	35
3.6.3. Diseño y ejecución de un proyecto formativo.....	38
3.6.3.1. Diseño en tres capas para las etapas del proyecto.....	39
3.6.4. Funciones y responsabilidades.....	41
3.6.5. Etapa cero: Crear la problematización.....	41
4. Articulación del Plan de Habilidades Blandas con el PEDI.....	43
5. METODOLOGÍA	44
6. PLAN OPERATIVO PLURIANUAL	46
7. ESTRUCTURA DE MONITOREO, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	47
8. POBLACIÓN BENEFICIARIA.....	48
9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	49

Índice de Tablas

Tabla 1. Datos Informativos.....	11
Tabla 2: Competencias a Desarrollar en las etapas del Proyecto Ocupacional.....	30
Tabla 3: Diferencias en el uso de proyectos con fines formativos.....	37
Tabla 4: Funciones y responsabilidades en un proyecto formativo	41
Tabla 5: Articulación del Plan de Habilidades Blandas con el PEDI	43

Índice de Figuras

Figura 1: Organigrama Estructural	13
Figura 2: Elementos de la Formación integral.....	23
Figura 3: Etapas de un Proyecto Ocupacional.....	29
Figura 4: Estructuración del proyecto formativo bajo FBP.....	38
Figura 5: Ciclo de gestión de un proyecto.....	39
Figura 6: Etapas de diseño de proyectos formativos basados en el ciclo de gestión de proyectos.....	40

1. MARCO SITUACIONAL

La educación debe brindar una formación integral a las personas y en el ámbito de la educación superior aún más, dado que se encuentran formando a futuros profesionales, la formación del área cognitiva debe ir de la mano con la no cognitiva, puesto que este aspecto beneficia la preparación de la persona para la vida, pero también debido a que la industria ha vuelto la mirada hacia estas habilidades y son importantes a la hora de decidir si contratan a un candidato o no. (Arroyo, Mata, Coto, Vega, Brenes y Hernandez, 2019).

Es por esta razón que estas habilidades han sido llamadas las habilidades del siglo XXI, también conocidas como “soft skills”, competencias blandas, competencias clave, competencias blandas, competencias transferibles o competencias esenciales, o competencias de empleabilidad que hacen referencia a diferentes cualidades de la inteligencia emocional. (OIT, 2014)

Son rasgos de la personalidad, habilidades sociales, comunicación, lenguaje, hábitos personales, amistad y optimismo que caracteriza a la relación con otras personas, incluyendo el sentido común y una actitud flexible positiva; siendo estas indispensables para que una persona pueda alcanzar la plenitud.

En este sentido la formación de valores en la educación superior va de la mano con el desarrollo de las habilidades blandas, ya que, de acuerdo a su sentido y dimensión humana, los valores y la moral arman y perfeccionan espiritualmente al hombre; siendo estas, potencialidades que dignifican al individuo, que conscientemente asumidos elevan a la persona y su espiritualidad, y lo hacen tornarse grande en el ámbito de la familia, una profesión, un colectivo, o la sociedad en conjunto.

Si bien, la formación en valores es un proceso que debe iniciarse en la familia como célula básica de la sociedad, esta se extiende a las instituciones educativas con la finalidad de fomentar la adquisición de normas, valores y concepción de la profesión, lo cual contribuirá a la toma de decisiones acertadas en su diario actuar.

La formación en valores y desarrollo de habilidades blandas se reflexiona como un complemento en la educación formal y no formal, lo cual se considera importante para contar con ciudadanos plenos, en capacidad de tomar decisiones acertadas y pertinentes en su diario accionar e incluso ante situaciones adversas o de conflicto.

El Instituto Superior Tecnológico “La Maná”, cuenta con un plan de seguimiento y acompañamiento, tanto para estudiantes que realizan las actividades de Formación Práctica Académica y Laboral como para graduados, a través de lo cual se obtiene retroalimentación por parte de las empresas, en relación a las debilidades que se encontraron en ellos, tanto en el área de habilidades duras como las blandas, para luego mitigar las carencias en las siguientes generaciones. Sin embargo, con esta propuesta se estaría pasando de un plan de seguimiento y acompañamiento a un plan temprano de prevención, fortalecimiento, formación en valores y desarrollo de competencias laborales; contribuyendo no solo una formación integral, sino preparando al futuro profesional con características que faciliten su accionar tanto a nivel individual como laboral.

Finalmente, es importante que los valores y habilidades blandas dejen de ser un tema que se aborde únicamente desde el punto de vista teórico y pase a ser una vivencia que produzca experiencias de valor en los estudiantes, de esta forma se inculcará en ellos la verdadera importancia y no que se conviertan en un tema de poco interés.

1.1. Antecedentes

Entre la formación en valores, el desarrollo de habilidades blandas y la formación académica de los tecnólogos, no existe competencia, sino sinergia. Esto se debe a la necesidad de contar con profesionales cuya formación sea integral, donde los conocimientos de su área profesional son importantes, siendo necesarios para la resolución de problemas y la generación de alternativas de solución. La formación profesional integral implica, la formación de un ciudadano activo y un buen ser humano en general.

Fernando Vargas (2006, pág. 16), un especialista en Competencias Laborales hace las preguntas: ¿Qué necesita el trabajo del trabajador? esta pregunta se ha convertido

progresivamente en: ¿Qué aporta el trabajador en el trabajo? Las respuestas a estas preguntas han evolucionado a la par con los paradigmas de organización de la producción.

La sociedad industrial, precursora de la actual sociedad de la información y el conocimiento, se conformó en el siglo XIX dando lugar al surgimiento del trabajo asalariado. Una de las principales características de este tipo de trabajo fue la agrupación de trabajadores en espacios comunes dedicados a la producción que devinieron en fábricas industriales. Principalmente artesanos y campesinos, los nuevos trabajadores asalariados de ese entonces, aportaron sus habilidades y destrezas manuales a un esquema productivo basado en la capacidad y el ritmo de las máquinas. La principal fuente de habilidades laborales fue el ejercicio de labores artesanales; así que la primera gran diferenciación entre trabajadores calificados y no calificados bien pudo radicar en la distinción entre artesano (con habilidades) y el campesino (sin habilidades).

La lógica de la administración científica, orientada a la minimización de los tiempos y movimientos necesarios para producir, facilitó que las habilidades demandadas a los trabajadores se centraran en la puntualidad y confiabilidad, enmarcadas en un ambiente caracterizado por la economía de tiempos.

Vargas (2006, pág. 16), escribe que estas características, a las que Heinz denomina “virtudes”, fueron vitales para mantener el empleo. Se conseguían mediante el estímulo y el aliento antes que con reales programas de capacitación. Las grandes empresas dedicadas a la producción de textiles y acero esperaban que sus trabajadores fueran “disciplinados” antes que “educados”, y los motivaban a desempeñarse de acuerdo con los lineamientos de la administración científica de F. Taylor. En palabras de Carrillo e Iranzo: “la gran contribución de Taylor... fue la sistematización de aquellas prácticas organizativas que, al ser simplificadas para enfrentar el ejercicio del oficio, permitieron la entrada en masa de obreros no calificados a la industria”. La descripción detallada de tareas y operaciones, así como el estudio de los tiempos y movimientos necesarios para adelantar los trabajos, se convirtieron en funciones de técnicos, quienes prescribían el trabajo obrero concebido como “condiciones físicas primarias y capacidades intelectuales elementales.” El contenido de habilidades y destrezas que configuraba los puestos de trabajo, se aplicó a desarrollar métodos de trabajo más rápidos, con menos

tiempos muertos, acercando los instrumentos al trabajador, minimizando sus desplazamientos, estudiando sus movimientos y desarrollando sus habilidades manuales y de operación. En una segunda etapa, la economía industrializada desarrolló más los aspectos de ingeniería de producción; de este modo las habilidades técnicas especializadas, de ensamblaje, montaje y reparación fueron más demandadas. También se especializaron las habilidades de supervisión, imprescindibles para garantizar la adecuada sujeción a las prescripciones de organización científica del trabajo.

El ya citado Vargas (2006, pág. 16), manifiesta que ya en el siglo XX, la sociedad industrial conoció los avances en la organización del trabajo propuestos desde el Taylorismo y el Fordismo y se instalaron los productivos beneficios de la producción en serie. La primera muestra del efecto de la producción en serie sobre la productividad del trabajo se dio en la rebaja del precio del famoso modelo “T” que se fabricó en varias versiones de un único color: el negro. Los trabajadores de la Ford, extenuados por el imparable ritmo impuesto por la cadena de montaje, renunciaban masivamente a sus empleos; de nuevo la productividad permitió que, para alentarlos a quedarse, la Ford multiplicara por cuatro el salario por hora. Entre tanto, dados los bajos precios, una gran cantidad de norteamericanos podía acceder a comprar un automóvil de este. En una segunda etapa, la economía industrializada desarrolló más los aspectos de ingeniería de producción; de este modo las habilidades técnicas especializadas, de ensamblaje, montaje y reparación fueron más demandadas y se derrumbaba el mito del automóvil como bien de lujo. H. Ford decía: “todo aquel que quiera puede tener ahora un Ford T, siempre que el color que elija sea negro”. Se dio claramente un paso desde la productividad basada en la organización funcional de la producción, hacia la productividad fundamentada en la organización tecnológica. En estos tiempos corre la tercera ola de la industrialización; la producción industrial se está definiendo como “producción industrial de servicios” y se instaló la sociedad basada en la información y el conocimiento. En cuanto a la primera, la producción industrial de servicios, esta nace de la consideración de la creciente convergencia entre los dos sectores; el industrial, que crecientemente incorpora la necesaria provisión de servicios a sus clientes, y el de servicios, que cada vez se industrializa más. En cuanto a la segunda, el conocimiento ha pasado a ser el mayor generador de riqueza y el más importante factor en las funciones de producción.

Debido a la introducción de las TIC, la moderna empresa ya no se identifica con un edificio y/o con una planta de producción. También la construcción de redes de colaboración entre empresas ha salido favorecida; se presenta una verdadera reorganización productiva en la cual “donde antes veíamos un proceso completo de producción en una empresa, hoy vemos muchos procesos que se encuentran repartidos entre empresas cuya localización puede ser próxima o, incluso en diferentes países

La nueva forma de organización de la producción crecientemente conlleva a la configuración de competencias de mayor contenido social y técnico. Mientras los conceptos más recurrentes en el modelo de Análisis del Trabajo fueron: tarea, operación, tiempos, movimientos, métodos; en el análisis actual de competencias se trabaja en torno a competencias sociales y competencias transversales. El eje de análisis dejó de ser la medición del trabajo y pasó a estar en la cabeza del individuo y en sus capacidades y motivaciones. Las virtudes laborales como disciplina, puntualidad y obediencia dan paso a la demanda por competencias como: capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, etc.

Vargas (2004), menciona que las competencias clave fueron definidas por Dieter Mertens en 1974 como el conocimiento, capacidades y habilidades de un tipo tal que no contribuyen a un grupo particular de actividades prácticas, sino que su contribución puede ubicarse en:

- a) Aptitud para un amplio número de posiciones y funciones, alternativamente o en forma simultánea, y
- b) Aptitud para manejar cambios en el curso de su vida laboral.

En CEPAL (2020, pág. 14), se habla de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos constituye el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030. La educación es un objetivo central para el cumplimiento de la Agenda 2030 en su totalidad, puesto que está estrechamente vinculada con los otros objetivos. Por ejemplo, la educación puede facilitar la adquisición de competencias que permitan prácticas más sostenibles si se adoptan los enfoques correctos; contribuir a las comunidades a afrontar el cambio climático y desastres naturales al aumentar la resiliencia; ayudar a disminuir

las tasas de desempleo; contribuir al aumento de la participación efectiva de la mujer en la política y a disminuir las tasas de fertilidad y mortalidad materna; ayudar a la construcción de sociedades pacíficas, cohesionadas y participativas, y fomentar la innovación y aumentar la productividad en las economías.

1.1.1.Misión

Somos una institución pública de educación superior a nivel tecnológico, que forma profesionales críticos, competentes con capacidades técnicas para contribuir al desarrollo de la sociedad.

1.1.2.Visión

Ser líderes en la formación tecnológica superior a nivel nacional, reconocidos por el alto nivel académico y la práctica de valores morales, para contribuir eficientemente al desarrollo del país.

1.1.3.Valores

- Honestidad y lealtad
- Responsabilidad
- Respeto
- Ética
- Colaboración y compromiso
- Equidad
- Calidez
- Pensamiento proactivo y respeto a las diferencias

1.2. Marco Legal

1.2.1. Datos Informativos

Tabla 1. Datos Informativos

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INSTITUTO	Instituto Superior Tecnológico “La Maná”
OFERTA VIGENTE	• Tecnología Superior en Administración Financiera • Tecnología Superior en Gastronomía • Tecnología Superior en Redes y Telecomunicaciones • Tecnología en Mecánica Automotriz • Tecnología en Administración (aprobada)
JORNADAS	• Matutina: 08h00 a 13h00 La Maná, Guasaganda • Vespertina: 13h00 a 18h00 Guasaganda • Nocturna: 17h00 a 22h00 La Maná • Lunes a viernes • Las carreras duran 5 períodos académicos
DIRECCIÓN	• MATRIZ: Amazonas y Gral. Miguel Iturralde (Administración Financiera, Redes y Telecomunicaciones) • Campus Gastronomía: Esmeraldas y Benjamín Sarabia • Campus San Antonio de Guasaganda: Mecánica Automotriz, Administración.
REDES SOCIALES	• www.istlamana.edu.ec • Instituto Superior Tecnológico La Maná – Oficial (Facebook, twteer, Instagram, linkedin, Tiktok)

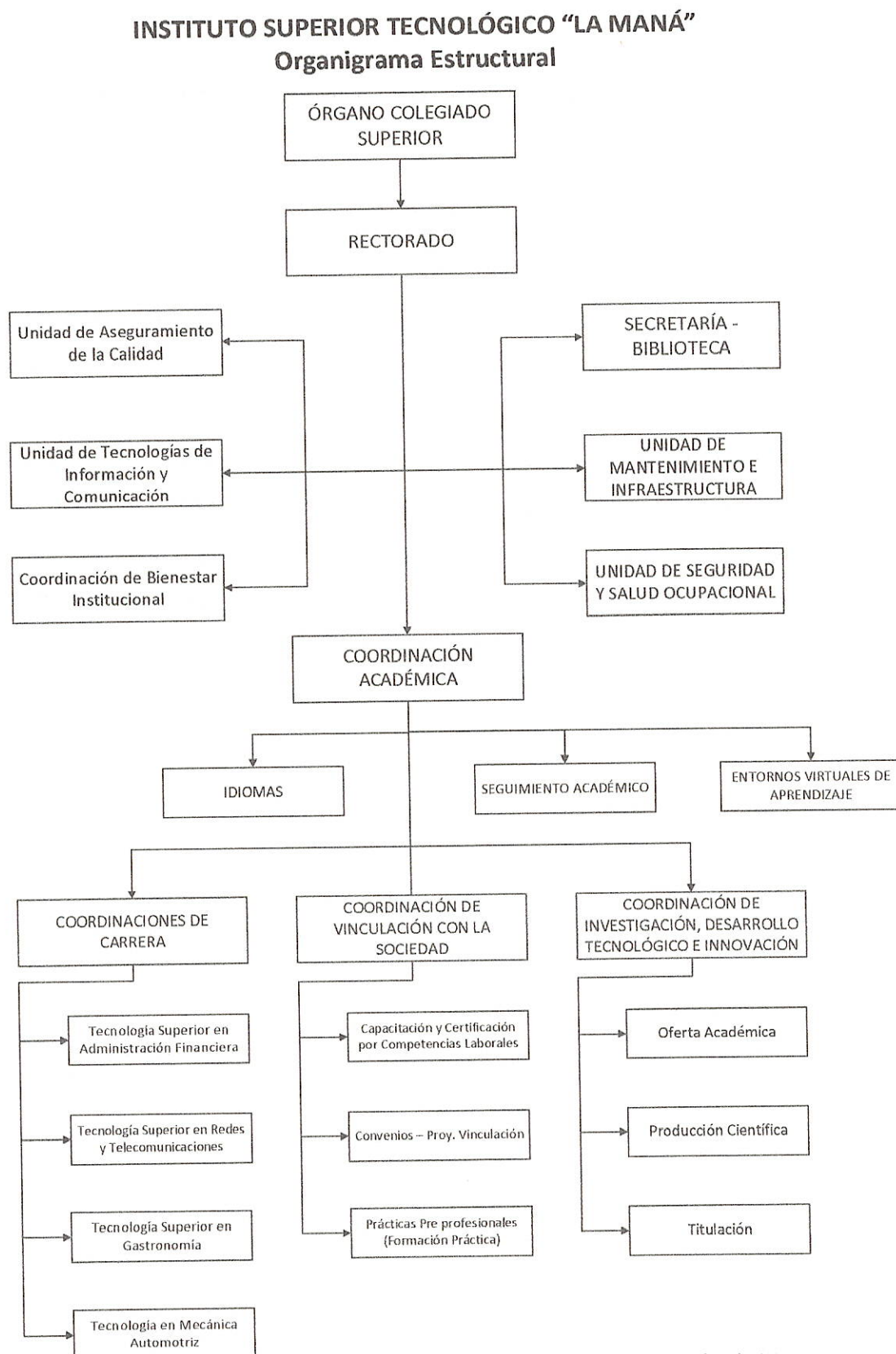
1.2.2. Base Legal

- Constitución de la República del Ecuador
- Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas
- Código Orgánico de la Economía Social del Conocimiento (INGENIOS)
- Ley Orgánica de Educación Superior

- Reglamento para garantizar el cumplimiento de la gratuidad de la educación Superior Pública.
- Reglamento de Régimen Académico.
- Reglamento de Nomenclatura de títulos Institutos de Educación Superior.
- Reglamento de carreras de las Instituciones de Educación Superior.
- Reglamento de los Institutos y Conservatorios Superiores.
- Reglamento de presentación de estatutos de los Institutos y Conservatorios Superiores. Reglamento para carreras y programas en modalidad de formación Dual.
- Ley Orgánica de Educación Superior
- Estatuto del Instituto Superior Tecnológico La Maná
- Reglamento de Régimen Académico del Instituto Superior Tecnológico La Maná
- Reglamento de Vinculación con la Sociedad
- Plan de igualdad ISTLM
- Reglamento de Investigación del Instituto Superior Tecnológico La Maná
- Plan estratégico de Investigación del ISTLM
- Reglamento de titulación del ISTLM

1.2.3. Organigrama Estructural

Figura 1: Organigrama Estructural



Actualización Junio 2023

2. OBJETIVOS

2.1. General

- Proponer un plan de Formación para los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico “La Maná” que fortalezca las habilidades blandas requeridas por el entorno laboral.

2.2. Específicos

- Comprender e identificar las estrategias pedagógicas que el Instituto Superior Tecnológico “La Maná”, promueve en las carreras que conforman su oferta académica para fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes.
- Determinar las habilidades blandas que las empresas requieren de sus colaboradores en las áreas de formación profesional del IST La Maná.
- Valorar estrategias para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus valores y habilidades blandas, para que puedan mejorar su oportunidad de inserción laboral una vez finalizada su formación académica.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Las competencias laborales

El concepto de competencias se transforma: de un enfoque tradicional individual a un enfoque comprehensivo. Muchos conceptos propios a los desempeños requeridos al trabajador se venían solicitando desde los albores del Fordismo. Es muy fácil establecer la diferencia entre las tradicionales virtudes y las competencias claves, como la iniciativa. Pero la actual consideración de la competencia laboral no insiste en los factores más conflictivos de la relación trabajador empleador, como pueden ser la puntualidad o la aplicación. No se trata de insistir en los aspectos delineadores del desempeño (como el compromiso declarado, la asistencia al empleo, la confianza), sino en las causas del desempeño mismo. Los nuevos conceptos asumen categorías como: competencias tácitas, competencias colectivas, reequipamiento intelectual y el capital intelectual como el principal factor productivo. (Vargas, De las virtudes laborales a las competencias clave, 2006, pág. 10)

La introducción de nuevas tecnologías en la organización de la producción y las transformaciones en la orientación desde el proceso hacia el cliente, originan un nuevo paquete conceptual sobre la competencia laboral. Se genera y fortalece el concepto de competencias sociales: trabajo en equipo, comunicación, negociación, capacidad de explicar un problema o trazar un curso de acción. A su vez, estas son competencias transversales de corte genérico. Algunos autores, con un enfoque más economicista, han llegado a afirmar la configuración de un mercado en el cual no se demandan profesiones; se demandan competencias. Esto significaría que podría dejarse a un lado el concepto tradicional de mercado de trabajo. Así se estaría asistiendo al tránsito de un mercado de trabajo basado en puestos de trabajo a uno basado en competencias. Se empieza también a reconocer el valor que tiene, para la productividad empresarial, el capital de conocimiento o capital de competencias.

El mismo Vargas (2006, pág. 24), ratifica que el concepto “competencia” se aplica por igual a empresas y trabajadores. Muchas empresas se preocupan por encontrar y desarrollar “sus competencias clave”. Como las competencias se encuentran tanto en las personas como en los equipos de trabajo, una definición adecuada para una empresa es la de un “equipo competente”. La valoración del aporte del trabajador ha cambiado;

ahora se tienen múltiples acercamientos metodológicos para identificar, en la mejor forma posible, la compleja estructura de contenidos del aporte humano al empleo. He aquí algunos de ellos:

- La conducta y el mejor desempeño (enfoque conductista, gestión de RR.HH. USA)
- La función y el “logro” antes que la tarea (funcionalismo, QCA, UK)
- La competencia como grupo de tareas (DACUM, AMOD, SCID)
- El aprendizaje solucionando disfunciones y problemas (constructivismo, B. Schawrtz)
- El advenimiento del “saber práctico” (revaloración del aporte humano, E. Rojas)
- El concepto del trabajo construido en su dinámica (ETED, N. Mandon)

Una reciente investigación del SENAC a propósito de las nuevas ocupaciones para el siglo XXI resume las siguientes más importantes características que se piden para cubrir un puesto vacante:

- Creatividad
- Polivalencia
- Iniciativa
- Liderazgo
- Autonomía
- Versatilidad
- Capacidad de negociación
- Comunicación oral y escrita
- Relacionamiento Interpersonal
- Conocimientos de Informática
- Conocimiento de Inglés

Apertura a posibilidades de trabajo en otros lugares Gallart y Jacinto establecen cuatro grupos de competencias:

- Competencias intelectuales: referidas a capacidades en torno a la solución de problemas, manejo de información, comprensión de procesos y sistemas, autonomía y responsabilidad.
- Competencias básicas: referidas a capacidades de lectoescritura, uso e interpretación de símbolos y fórmulas matemáticas.
- Competencias técnicas: referidas al conocimiento instrumental y del funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo
- Competencias comportamentales: referidas a la capacidad de expresarse en forma verbal e interactuar.

Se pueden mencionar algunas definiciones asociadas al enfoque conductista y su vinculación con el mejor desempeño en el empleo; bajo estas definiciones se inspiran muchos programas de gestión de recursos humanos basada en competencias y se desarrollan procesos de selección, remuneración, formación y evaluación del desempeño: “Competencias críticas o competencias clave son los conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y en general atributos personales que se relacionan (de forma causal) más directamente con un desempeño exitoso de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades.”

“Las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado por sus rendimientos de un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral”. No existe un concepto unificado y menos un consenso sobre la definición de la competencia laboral. Existen sí, elementos comunes en las definiciones que permiten inferir las características comunes de la competencia laboral:

- Está orientada al desempeño en el trabajo
- Bajo situaciones laborales definidas
- Usualmente contrastables contra un patrón o norma de desempeño esperado
- Incluye un grueso acervo de capacidades personales; y la capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse.

En los últimos años y producto de un acercamiento a la realidad social y pedagógica se ha identificado que el entrenamiento y desarrollo de habilidades blandas del estudiante debe ser un interés central en las instituciones de educación superior ya que estas se encuentran estrechamente relacionadas con el bienestar personal, el ajuste social y la adaptación al contexto laboral. (Raciti, 2015)

La competencia laboral para Agudelo (1998), es la capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo.

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

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

De tal forma, las habilidades para la vida están conformadas por tres categorías, la primera categoría son las habilidades interpersonales que contemplan habilidades para la comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación y empatía, la segunda categoría son las habilidades cognitivas que implican habilidades para la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis y comprensión de consecuencias, la tercera categoría son las habilidades para el control emocional, aunque en la actualidad se prefiera denominarlas como habilidades para el

manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos, por ejemplo ira, tristeza y frustración. Estas tres categorías generalmente no son utilizadas de manera independiente, de modo que una misma situación puede implicar el uso de varias habilidades de distintas categorías por lo que, cada categoría complementa a la otra. (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001)

En el ámbito de estas competencias sociales se ha desarrollado también el concepto de “competencias blandas” para designar algunas como: autoconfianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia a la frustración y automotivación. A continuación, se citan, a modo de ejemplo, algunas competencias blandas (Vargas, www.oitcinterfor.org, 2004):

- Trabajo en equipo
- Pensamiento crítico
- Solución creativa de problemas
- Habilidades de comunicación
- Habilidades para informar
- Habilidades para manejar información y tecnología
- Autoestima; autoconfianza

3.2. Las habilidades blandas como patrones conductuales susceptibles a ser entrenados

En Guerra-Baes (2019), la teoría del aprendizaje social brinda un soporte teórico claro respecto a porqué una pedagogía de aprendizaje activo es efectiva para el entrenamiento de habilidades blandas, señalando como las personas aprenden patrones conductuales simples y complejos, observando a otros. Adicionalmente, la teoría destaca como la incorporación de los patrones conductuales en el repertorio comportamental se facilita a través de múltiples ensayos, estableciendo que las conductas son determinadas por las interacciones en el medio.

Este cambio en la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje de las habilidades blandas es fundamental ya que, reconoce que las influencias del medio afectan los

repertorios conductuales desarrollados por el individuo, a través de procesos cognitivos intermedios como la imaginación, la representación y el pensamiento que son indispensables para el desarrollo de las mismas. Es decir, que la teoría del aprendizaje social puede ser el cimiento teórico en el que los educadores encuentren solidez para promover y defender la necesidad de hacer un entrenamiento directo de las habilidades blandas.

Según se menciona en Guerra-Baes (2019), se ha establecido un modelo interesante y aplicable para realizar entrenamiento directo de habilidades.

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

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

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

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

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

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

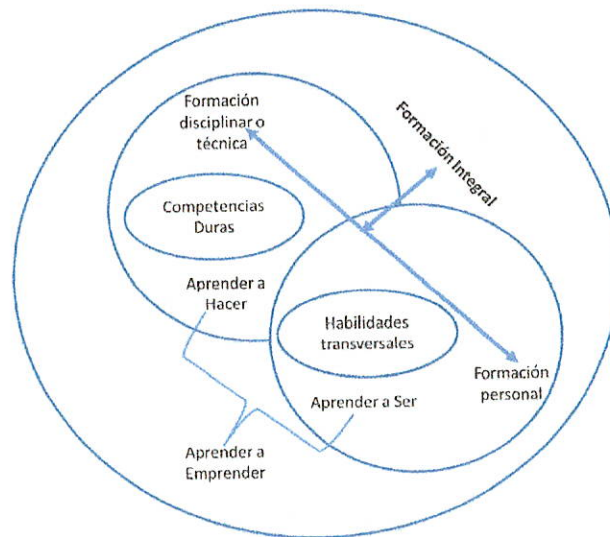
3.3. Habilidades blandas, desarrollo humano y formación integral

Para Guerra-Baes (2019), las habilidades blandas son fundamentales tanto para la formación profesional como personal del estudiante, de ahí la apología por una formación integral en los centros de educación superior ya que no es suficiente con una excelente formación conceptual si la formación personal se deja de lado pues las habilidades blandas han comenzado a ser consideradas desde hace más de una década como indispensables para un adecuado ejercicio de la ciudadanía, respeto de los derechos humanos y solución creativa de conflictos. Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud con la iniciativa global para la salud escolar han reconocido las habilidades blandas como estrategia prioritaria de promoción de salud mental.

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

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

Figura 2: Elementos de la Formación integral



Tomado de: (Guerra-Baes, 2019)

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

Por tal razón, la educación superior que promueve la formación integral debe dimensionar las relaciones en el contexto universitario como interacciones potenciales de aprendizaje de sí mismos y modos de interacción con otros, lo que implica la acción pedagógica de la formación para el campo laboral alejada del adiestramiento automático, distante y pasivo, es decir, la educación superior debe reconocer las habilidades personales y las competencias disciplinares del estudiante como eslabones articulados y en constante evolución. (Guerra-Baes, 2019)

Existen diferentes formas de definir, categorizar y agrupar a este tipo de habilidades, en el Instituto Superior Tecnológico La Maná se dirige a través de la siguiente propuesta que plantea la existencia de cuatro tipos de aprendizaje que potencian los siguientes grupos de habilidades:

- **Aprender a Conocer:** un conocimiento amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de asignaturas.
- **Aprender a hacer:** no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar situaciones y trabajo en equipo.
- **Aprender a ser:** desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- **Aprender a vivir juntos:** desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

3.3.1. Habilidades en la Educación Técnica y Formación Profesional

La educación técnica y formación profesional tiene una visión holística enfocada en el desarrollo de competencias. Según lo descrito en apartados anteriores las competencias se dan por un conjunto de habilidades y conocimientos que son desempeñados y de esta manera se pueden evidenciar las competencias. Según un informe de la UNESCO (Delors, 1996), que si bien es cierto su publicación fue hace varios años, sigue siendo válido y usado aún en la actualidad. El informe expresa los cuatro pilares de la educación, los cuales son el saber, el saber hacer, saber ser y saber convivir. El saber está relacionado con los conocimientos generales y específicos, el saber hacer con la parte técnica y de procedimientos, el saber ser con el desarrollo de las actitudes y el saber convivir con el desarrollo social y cívico. La Educación Técnica Profesional enfocada en desarrollar habilidades para mostrar posteriormente competencias, requiere definir mapas de progreso, estos mapas van a variar según el nivel de detalle, pero son vitales para la correcta planificación de las lecciones con el fin de generar ambientes educativos capaces de formar las habilidades esperadas según el mapa indique para el nivel que se esté trabajando. Otro aspecto importante para el desarrollo de las habilidades en la Educación Técnica Profesional es el tipo de evaluación aplicada, ya que esta ayudará al progreso de este desarrollo. Lo ideal para este modelo es darle mayor peso a la evaluación formativa y no tanto a la sumativa, puesto que brindará una mejor forma de monitorear progresos individualizados y oportunidad de dar observaciones a tiempo al estudiante con respecto a su progreso. De esta manera, la trayectoria académica cambia, dado que ya no existe un enfoque único en calificaciones alcanzadas sino también en el progreso del desarrollado de habilidades evidenciado en el tiempo. Finalmente, es

importante destacar que, si la educación se enfoca en habilidades, durante el tiempo de la enseñanza, los contenidos no son lo primordial sino enfocarse en el hecho de que independientemente de ellos y el diseño de las lecciones, cada estudiante ocupará más o menos tiempo que otros, así como formas de aprender la habilidad. Por estas razones también es importante reconocer los apoyos que cada estudiante requiere durante los diversos momentos del aprendizaje y de esta forma mitigar la heterogeneidad del estudiantado y la diferencia que definitivamente va a existir en el progreso de cada uno de ellos.

3.3.2. Habilidades en la Educación Técnica

Para Oviedo (2016), la educación en el contexto nacional está considerada como un bien o servicio, es un deber y un derecho, es por esto que el nuevo bachiller que se formará en este, debe tener las habilidades para poder desenvolverse en el medio social y escolar adecuado con sus situación cultural, ideológica y económica, las cuales serán determinantes para forjar el desarrollo de la sociedad. La educación técnica constituye una opción válida de desarrollo humano para la juventud ecuatoriana, siempre y cuando sus propuestas educativas sean concretadas como una combinación armónica entre el desarrollo de aprendizajes de utilidad general y permanente, aprendizajes de índole profesional, desarrollo personal integral y aprendizajes relacionados con el mundo del trabajo. Todo ello será mucho más válido si se logran desarrollar en los estudiantes habilidades integradas que le permitan enfrentar los retos de sus vidas, cualquiera sea el espacio social de su futuro desempeño.

El mismo Oviedo (2016), indica que la formación de habilidades en el Ecuador se ubica en la consideración que realiza el sistema educativo en su contexto, en la oferta de muchos centros de educación que ofertan la formación de diferentes habilidades. Se promueve la formación de habilidades por medio de la capacitación para la formación de empleo, por medio de cursos de habilidades blandas y técnicas de manera gratuita para mejorar la empleabilidad en el mercado laboral. La educación y el mundo del trabajo han permanecido divorciados por mucho tiempo; las acciones para alentar su relación permanente a nivel institucional han sido tibias y han fracasado especialmente por ausencia de apertura de los dos sectores intervinientes, a pesar de que la importancia de dicha relación ya está en el discurso social.

Entonces el cruce de información respecto a los requerimientos educativos del mundo del trabajo, el conocimiento de los sectores económicos por parte del sector educativo y la experiencia estudiantil de desempeñarse en un ambiente real de trabajo con efectos formativos y laborales, están ausentes.

3.4. Inserción laboral

La inserción laboral es un ámbito de desarrollo interpersonal que facilita los contactos y la incorporación a redes, a la vez que permite participar en acciones colectivas. (Weller, 2007)

El mismo Weller (2007), menciona que la aceleración del cambio en los mercados, como consecuencia de la integración global y los avances tecnológicos, afecta también al funcionamiento del mercado de trabajo. A veces facilitada por reformas legales, la inestabilidad laboral tendió a aumentar. Sin embargo, hasta ahora pareciera que en la mayoría de los países no ha habido transformaciones generalizadas de las relaciones contractuales, sino más bien cambios “en el margen”. En efecto, mientras en el sector formal sigue predominando el contrato de plazo indeterminado, las nuevas contrataciones se caracterizan con mayor frecuencia por ser más inestables y ofrecer condiciones laborales deterioradas, lo que afecta sobre todo a los jóvenes.

Otro elemento que complica la inserción laboral juvenil es la marcada (y creciente) segmentación socioeconómica, reflejo y origen de la elevada desigualdad en América Latina. En efecto, el trasfondo familiar determina en gran medida las perspectivas laborales de los jóvenes, pues influye en las oportunidades de acumular capital humano (acceso a educación y capacitación de buena calidad), capital social (relaciones sociales basadas en la confianza, la cooperación y la reciprocidad) y capital cultural (manejo de los códigos establecidos por la cultura dominante). La situación, los problemas y las perspectivas de los jóvenes, por lo tanto, son heterogéneas.

La CEPAL (2003), afirma que la situación laboral de los jóvenes latinoamericanos es crítica, dinámica y segmentada. No obstante, conviene destacar que muchos de estos fenómenos no son específicamente latinoamericanos. De hecho, son muchos los

organismos internacionales que en los últimos años han examinado los problemas de la inserción laboral de los jóvenes para buscar maneras de mejorarla. La generación de empleo juvenil digno y productivo se ha definido como una de las metas en el marco de los objetivos de desarrollo del Milenio. En parte, esta renovada preocupación fue una reacción ante la ingrata sorpresa de comprobar que los indicadores de la inserción laboral de los jóvenes no mejoraban, a pesar de que algunas de las transformaciones en curso mencionadas más bien los favorecerían.

3.4.1. Inserción laboral de los jóvenes

El tema de la inserción laboral de los jóvenes apareció en un contexto histórico muy preciso. Proviene de la matriz del Estado social a la francesa orientada, inicialmente, a favorecer el acceso al empleo de las personas con discapacidad. Socialmente construido, el concepto de inserción laboral está relacionado con las políticas públicas que supuestamente harían más eficaz la participación de los jóvenes en el mercado laboral. Estas políticas, que necesitan una producción de conocimientos sobre la articulación de la formación y de los empleos, suscitaron la aparición de organismos de estudios, de estadísticas y de investigación que definieron el concepto de inserción laboral. Esta doble dinámica, institucional y cognitiva, es componente del ADN del concepto de inserción laboral. (Verdier, 2018)

En sus conclusiones Verdier (2018) manifiesta que originalmente, los estudios sobre la inserción laboral fueron concebidos para responder a las necesidades de planificación de las instancias gubernamentales. Primero, la inserción fue relacionada con los problemas de los jóvenes en dificultad. Más en general, los trabajos se han esforzado comprender la diversidad creciente de los desarrollos de los jóvenes en el mercado laboral. Se han multiplicado, pero no se ha desarrollado una teorización general del objeto de investigación, sobre todo porque cada investigador desarrolló su propio enfoque de la inserción en función de preguntas específicas. Aún falta que los análisis comparativos denominados societales, identifiquen coherencias en las formas de categorización, que estén sujetos a la producción estadística, a la acción pública o a los análisis “académicos”.

Hoy en día, la noción de inserción laboral se hace más imprecisa que nunca, sobre todo porque está destinada a expandirse para dar cuenta de los procesos cada vez más diversificados que tienden a integrar las fases relativas a los estudios como las que se refieren a las carreras individuales. Su legitimidad científica siempre está en cuestionamiento y reconsideración, dentro de un contexto donde los “mundos” de la educación/formación como del trabajo están comprometidos en profundas transformaciones, en lugar de diferencias cada vez más marcadas, por un lado, entre el funcionamiento estructural de las instituciones de formación y del mercado laboral y, por el otro, los recorridos biográficos y los ciclos de vida de los individuos.

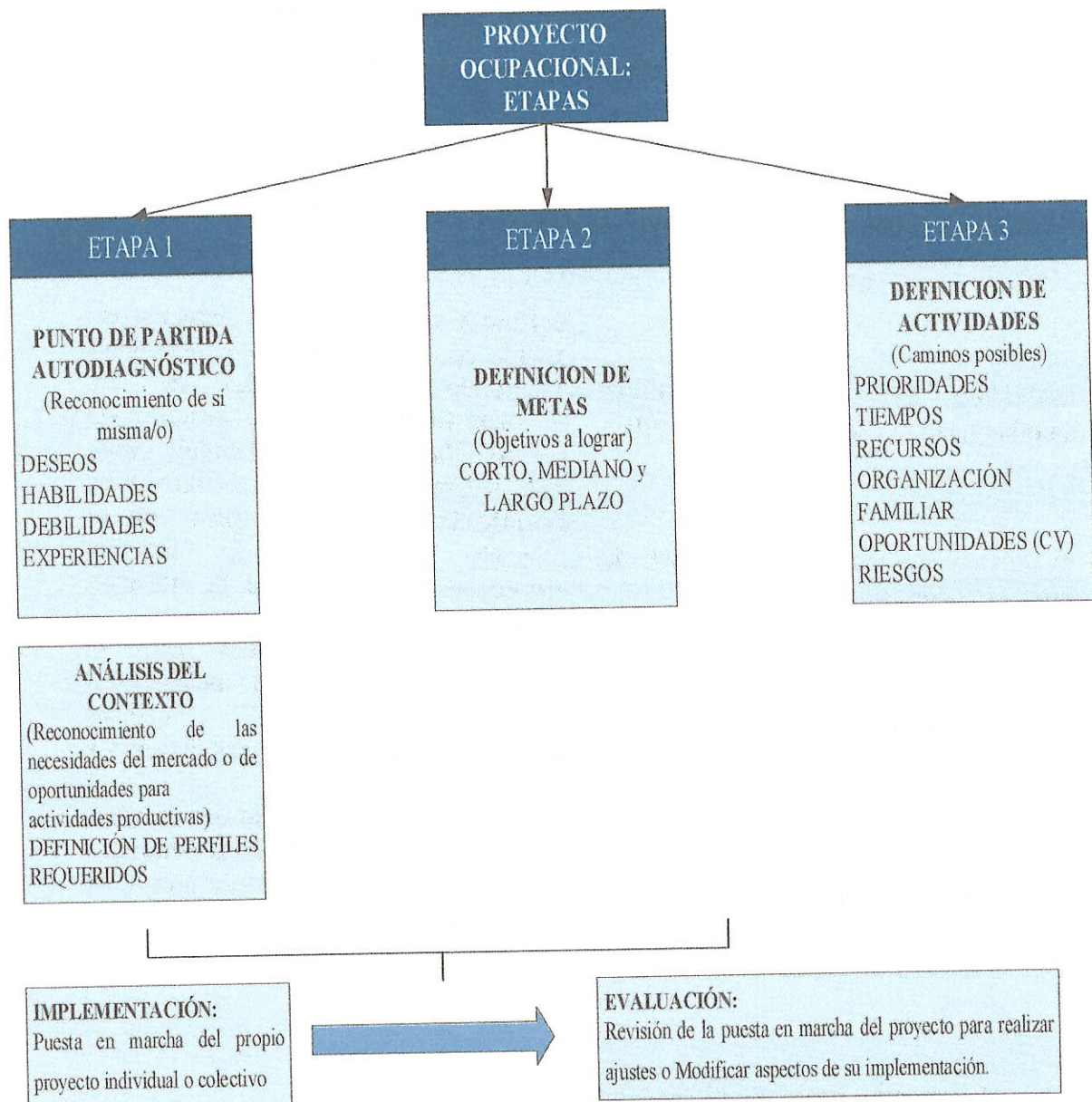
La revista de la CEPAL (2020) indica que en Latinoamérica la inserción laboral juvenil es crítica, dinámica y segmentada; que en cuanto a la oferta destaca que los sistemas educativos no cuentan con una preparación adecuada hacia los jóvenes para el mundo laboral.

El Proyecto Ocupacional

Para abordar una metodología que permita la generación de habilidades blandas en estudiantes de nivel técnico – tecnológico, se toma como referencia el denominado “Proyecto Ocupacional”, iniciativa desarrollada desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina, con el apoyo técnico y financiero del Banco Interamericano de Desarrollo y del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR/OIT).

El Proyecto Ocupacional, busca potenciar en las personas competencias (saberes, habilidades, actitudes) para mejorar su posición respecto del mundo del trabajo, especialmente en contextos de crisis, cambio e incertidumbre, que requieren de un mayor protagonismo, autonomía y flexibilidad. En el desarrollo del proceso de construcción del proyecto ocupacional se pueden identificar diferentes etapas que ayudan a organizar el recorrido:

Figura 3: Etapas de un Proyecto Ocupacional



Tomado de: (Ministerio de Trabajo, 2004)

En el proceso de construcción de sus Proyectos Ocupacionales, los estudiantes desarrollarán un conjunto de competencias blandas (clave) para la empleabilidad, que organizan los contenidos a trabajar en cada etapa. Las competencias a desarrollar en cada etapa son:

Tabla 2: Competencias a Desarrollar en las etapas del Proyecto Ocupacional

Etapa	Competencia a generar
Definición del punto de partida: autodiagnóstico y análisis del contexto	Definir y caracterizar la situación de partida con relación a la empleabilidad integrando particularidades de las personas (derivadas de su posición de género, clase, identidad laboral, etnia, edad, inserción urbana o rural, entre otras)
Definición de metas y estrategias del proyecto ocupacional	Definir las metas a alcanzar con el proyecto ocupacional y diseñar estrategias en función de la situación personal y del contexto productivo.
Definición de actividades	Planificar las actividades para el desarrollo del proyecto ocupacional incorporando tiempos, recursos requeridos, modalidad de seguimiento y su organización.
Implementación del proyecto.	Implementar el desarrollo del proyecto ocupacional y monitorear las estrategias definidas en las etapas anteriores y en relación con el contexto en el que se lleva a cabo.

3.5. Formación Basada en Proyectos (FBP)

Sabemos que no existe una metodología específica para construir competencias, sino condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas que faciliten su desarrollo, porque “las competencias no se enseñan, se construyen... uno aprende haciéndolo al sabor de una práctica reflexiva.” (Filgueira, 2023)

Evidentemente, serán estrategias que requieran que el estudiante realice un aprendizaje activo, en el que se le incentive a movilizar sus saberes, habilidades y actitudes para resolver desafíos en contextos reales o simulados de la profesión, por lo tanto, que las estrategias tengan un enfoque globalizador. Por eso, esta propuesta de FBP se basa en la

metodología conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para diseñar las secuencias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el desarrollo de competencias.

En Filgueira (2023), se menciona que, de acuerdo con la definición del PBL Online (Project Based Learning), el Aprendizaje Basado en Proyectos es "un método de enseñanza sistemático que involucra los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos esenciales y habilidades relacionadas con la vida a través de un proceso largo y estructurado de investigación realizado por los estudiantes en torno de cuestiones complejas y auténticas y de tareas y productos cuidadosamente planificados. "

En la metodología ABP, los estudiantes pasan por un extenso proceso de investigación en respuesta a una pregunta – problema o desafío complejo. Los proyectos deben ser cuidadosamente planificados, gestionados y evaluados para ayudar a los estudiantes a no solamente aprender contenido académico, sino que también desarrollar las habilidades transversales de: comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Un análisis inicial de las dos definiciones anteriores ya nos permite identificar algunas características centrales de lo que entendemos y promovemos como Formación Basada en Proyectos, un método de enseñanza que desarrollará habilidades transversales y generará aprendizaje profesional. El Proceso de enseñanza – aprendizaje diseñado con un enfoque en FBP seguirá un proceso estructurado y auténtico, basado en la investigación y conducido por los estudiantes.

3.5.1. Características de la Formación Basada en Proyectos

1. La base es un problema complejo y no necesariamente bien estructurado

El proyecto siempre comienza a partir de un problema complejo que tomará la forma de una solicitud de propuesta de proyecto. Este complejo problema presupone que, al menos al principio, no sea todavía posible definir claramente el objetivo (u objetivos) a alcanzar o cuál es la resolución. En principio, el problema “pertenece” a una persona o colectivo con interés en su resolución: designamos a esta persona o colectivo como

cliente. Una de las características de los problemas complejos es que hay varias formas de resolverlos y debe haber espacio para proponer diferentes soluciones.

2. El desarrollo tiene lugar en un contexto auténtico

Los proyectos siempre surgen y se desarrollan en un contexto específico, compuesto, entre otros, por grupos de interés (stakeholders o partes interesadas: los directamente afectados o los que tienen interés en la solución). Junto con estos actores sociales, hay otros elementos, como los culturales (por ejemplo, normas), fácticos (por ejemplo, legislación) e inmateriales (por ejemplo, la historia del problema o proyectos similares). Hay que considerar también que en un proyecto siempre hay limitaciones que dificultan la resolución del problema:

- El tiempo, porque los proyectos tienen un principio y un final definidos;
- Los recursos porque los proyectos siempre implican recursos limitados.

3. El problema a resolver requiere un enfoque interdisciplinario

El desarrollo de tareas de resolución de problemas en nuevos escenarios de organización del trabajo requiere enfoques múltiples de las disciplinas. Por lo tanto, los proyectos formativos serán más eficaces si están diseñados para que los estudiantes puedan comprender su actividad profesional vinculadas a otras profesiones y actividades que influyen en los desafíos a resolver.

4. Ejecución por un equipo de proyecto y con trabajo en equipo

El análisis, la propuesta de solución y la implementación serán abordados por un equipo de proyecto que, a partir de ese momento, se encargará de resolver el problema. Esto debería ser lo suficientemente complejo como para requerir la necesidad de cooperación entre los estudiantes.

5. El desarrollo de la solución se organiza siguiendo las etapas de gestión del proyecto

Existen muchos modelos de gestión de procesos en función de los sectores de actividad. En general, estos modelos dividen el trabajo en etapas con actividades bien definidas que permiten el desarrollo seguro y eficiente de soluciones. Cada proyecto formativo que deben llevar adelante los estudiantes debería utilizar las herramientas propias del sector. De esta manera, el modelo se transforma en contenido y herramienta al mismo

tiempo. Si, por cualquier motivo, no es posible u oportuno utilizar el propio modelo del sector, al menos se debe organizar el trabajo de resolución del problema en torno al ciclo de gestión de proyectos.

6. El diseño del proyecto formativo debe prever actividades de crítica y revisión.

Es una buena práctica introducir momentos en los que el equipo presenta subproductos y recibe críticas de actores externos al proceso (otros docentes, empresas, otros estudiantes, etc.). Estas instancias críticas ayudan a identificar errores, defectos y riesgos potenciales. El equipo debe, inmediatamente después de analizar estas ponderaciones, tomar decisiones e integrar esas decisiones en su planificación.

7. Los estudiantes investigan continuamente a lo largo del proyecto

El objetivo de llevar a los estudiantes a investigar en cada etapa tiene que ver con el desarrollo de habilidades transversales, como la gestión de la información y el pensamiento crítico. Los estudiantes investigan para comprender y determinar el contexto de trabajo. Investigan para identificar qué conocimiento necesitan para llevar adelante el proyecto. Investigan para identificar diferentes soluciones, sus pros y contras. Durante estas actividades de investigación, los docentes pueden trabajar cuatro áreas:

- Comprender el contexto externo como insumo para identificar desafíos y proponer soluciones;
- Identificar los conocimientos y habilidades necesarios para proponer y desarrollar la solución;
- Herramientas transversales, como Tecnología de la Información (TI) o idiomas;
- Habilidades transversales como la cooperación, la comunicación y el análisis crítico.

8. Los estudiantes tienen voz y decisión en todas las etapas del proyecto

Uno de los objetivos de la formación basada en proyectos es el desarrollo de la autonomía y las habilidades de toma de decisiones. Durante la ejecución del proyecto formativo, hay numerosas ocasiones para que los estudiantes puedan orientar el proyecto. Tener estudiantes que investigan continuamente tiene como objetivo sostener la toma de decisiones.

Esas decisiones deben, en cualquier caso, ser analizadas y validadas por el docente. Aquí hay algunos casos en los que los estudiantes podrían tomar decisiones:

- En la definición del problema a resolver;
- En la estructuración de equipos de trabajo;
- En la elección de fuentes de contenido;
- En la elección de una solución entre muchas otras posibles;
- En herramientas de comunicación de equipo;
- Sobre cómo integrar (o no) la retroalimentación;
- Cómo enfrentar los riesgos identificados;
- En la selección de herramientas para el desarrollo de la solución.

9. El proyecto formativo debe prever actividades colaborativas y reflexión.

Dewey afirmaba que no aprendemos de la experiencia, sino de la reflexión sobre la experiencia. En este sentido, una vez más es importante que, gradualmente, de forma independiente, en grupos y con el facilitador, los estudiantes sean capaces de observar el proceso desde "afuera" para preguntarse:

- ¿Tiene sentido tomarse todo ese trabajo? ¿No hay alguna forma más simple e igualmente efectiva?
- ¿Qué estamos aprendiendo? ¿Dónde hemos tenido más dificultades?
- ¿Cómo y de qué manera funcionan los grupos? ¿Funciona bien el nuestro? ¿Estamos colaborando? ¿Cómo es la comunicación?
- ¿Cometimos un error? ¿Cuándo? ¿Quién lo dice? ¿Tenemos pruebas o son sólo opiniones? ¿La causa fue sólo técnica? ¿O hemos tenido problemas de trabajo en equipo?
- ¿Qué tipo de trabajo prefiero hacer en equipo? ¿Lo estoy haciendo? ¿Por qué no?

Estas son algunas de las preguntas que provocan la reflexión sobre la práctica, sobre la experiencia del trabajo en grupo y sobre el proceso de aprendizaje. Es fundamental que tanto en el diseño como en la ejecución se contemplen habilidades transversales y actitudes para el desarrollo efectivo de la competencia laboral, pues trabajando con esta

visión integradora y globalizadora, se concretiza realmente la Formación Profesional que se espera.

10. El producto a desarrollar se presentará en público

Desde el principio, los estudiantes deben saber que el producto a desarrollar como solución al problema identificado se presentará en público. Posiblemente, incluso, más de una vez. Esto crea la oportunidad de trabajar competencias como la responsabilidad, la presentación pública y el desarrollo de la argumentación.

3.5.2. Diferencias de la FBP con otras formas de aprendizaje por proyectos

De acuerdo a la información recolectada en Filgueira (2023, pág. 14), el uso de proyectos como herramienta para estructurar las actividades de aprendizaje no es nuevo. Los docentes y autores pedagógicos en general tienen experiencia previa en el uso de proyectos en la enseñanza. Esto a menudo crea confusión en la confrontación con nuestra propuesta. Hay una sensación de que "ya lo hacemos".

Ejemplos de otras estrategias de enseñanza y evaluación basadas en proyectos son:

- Proyecto de finalización del curso con el fin de evaluar el aprendizaje desarrollado durante todo el curso;
- Proyecto para desarrollar un producto con el objetivo de poner en práctica conocimientos y habilidades. Puede suceder en cualquier momento del curso;
- Proyectos para practicar o evaluar, desarrollados dentro de una asignatura.

Todos estos diseños estarán presentes de una forma u otra en una determinada lógica de gestión de proyectos, en la que los estudiantes deben analizar la información con el fin de planificar, desarrollar y presentar una solución a un problema establecido. De hecho, la metodología de proyecto es ampliamente utilizada y diversificada en la educación profesional, por sus reconocidas ventajas para el desarrollo de habilidades técnicas.

Los proyectos permiten a los estudiantes aprender haciendo y reflexionando sobre lo que hacen. Lo que diferencia nuestra propuesta de FBP de otros modelos pedagógicos que involucran proyectos es la aplicación del ciclo de gestión de proyectos en la

identificación y resolución de problemas como desencadenante y, al mismo tiempo, como mecanismo estructurante para el desarrollo de habilidades transversales y actitudes. Y esto se destaca en la característica 5 de la FBP.

Lo que es importante tener en cuenta para diferenciar nuestra propuesta de experiencias previas en el uso de proyectos es que, además de la característica 5, para realmente hacer FBP como aquí proponemos, hay otras 9 que deben llevarse a cabo, como la gestión de la información o las habilidades de cooperación y trabajo en equipo, destacando especialmente la característica 10: que el diseño del proyecto contemple el desarrollo de competencias transversales integradas en las técnicas específicas de la profesión. Algunas diferencias entre los diversos tipos de actividades basadas en proyectos ya se pueden identificar a partir de la forma en que se incluyen en la matriz curricular.

Ahora podemos tener una idea más clara de lo que, desde la perspectiva OIT/CINTERFOR, se denomina Formación Basada en Proyectos (FBP). Por esta razón, analizando otros usos de la metodología de aprendizaje por proyectos, en la siguiente tabla, se incluyen estrategias formativas que hacen uso de proyectos, que tienen similitudes, pero que, en opinión de Filgueira (2023, pág. 15), no cumplen con los propósitos de nuestra propuesta:

Tabla 3: Diferencias en el uso de proyectos con fines formativos

Tipo	Similitudes	Pero en la práctica... ¿Por qué no es FBP?
Trabajo monográfico de investigación al final del curso	Siguen una secuencia de pasos similar a la de los proyectos en que se estudia la literatura y las fuentes, la recopilación y el tratamiento de datos, la preparación de un informe, la preparación de la presentación y la presentación.	• Fue diseñado con el objetivo de evaluar y no de desarrollar habilidades; • Sucede sólo una vez en el curso, al final, no permitiendo la práctica reiterada de las habilidades necesarias; • El trabajo se puede desarrollar individualmente; • No existe un diseño pedagógico específico para el desarrollo de habilidades transversales.
Producción de prototipos como proyecto de fin de curso	Siguen una secuencia de pasos y métodos de proyectos. Su desafío es desarrollar un producto que intente resolver un problema (generalmente estandarizado)	• El foco está en el desarrollo de productos con el objetivo de evaluar. El foco no es el desarrollo de competencias • Sucede sólo una vez en el curso, al final, no permitiendo la práctica repetida de las habilidades necesarias; • No existe un diseño pedagógico específico para el desarrollo de habilidades transversales.
Curso organizado como proyecto para el desarrollo de un prototipo	La formación está completamente organizada siguiendo la metodología de proyectos y orientada al desarrollo de un prototipo. Pueden aparecer en muchos momentos dentro	• El foco es el desarrollo de habilidades técnicas y la adquisición de los conocimientos necesarios; • No existe un diseño pedagógico intencional para el desarrollo de habilidades transversales.
Proyectos que se limitan a una asignatura o módulo	Posiblemente siguen alguna secuencia de etapas del proyecto.	• No es interdisciplinario; • A menudo se crean para evaluar, no para desarrollar conocimientos y habilidades; • El tiempo que pueden dedicar no permite un diseño que incluya el desarrollo de habilidades transversales.

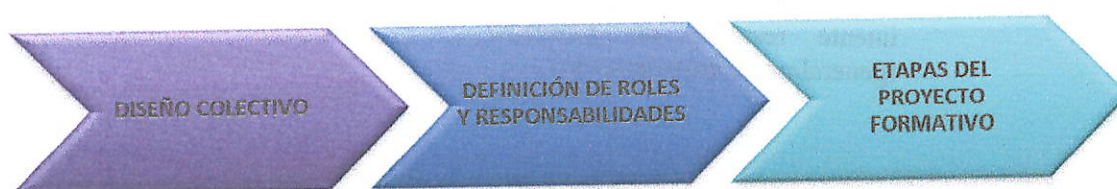
Nota: (Filgueira, 2023, pág. 16)

3.5.3. Diseño y ejecución de un proyecto formativo

El proceso de diseño y ejecución de un nivel académico (en el Instituto La Maná, van de Primero a Quinto) a través de la estrategia de formación basada en proyectos sigue la siguiente secuencia de acciones:

1. Un grupo de docentes y técnicos pedagógicos diseñan el proyecto formativo;
2. Se definen los roles y responsabilidades de los diferentes actores;
3. Los estudiantes participan de las etapas del proyecto formativo diseñado, mediado por los docentes.

Figura 4: Estructuración del proyecto formativo bajo FBP



Nota: Adaptado de (Filgueira, 2023, pág. 17)

En la primera fase de este proceso, un equipo formado por docentes, diseñadores curriculares, técnicos pedagógicos y coordinadores de carrera, diseña el proyecto formativo de forma colectiva.

Este diseño implica que el equipo desarrolle una problematización que los estudiantes analizarán y, a partir de la cual, identificarán desafíos a resolver a través de un producto o servicio. Para desarrollar este producto, los estudiantes seguirán el ciclo de gestión de proyectos. Este ciclo es, en principio, aplicable por una empresa constructora, por un consultor de marketing, por una ONG que diseña un plan de intervención social, pero también por un equipo de estudiantes que resuelven un problema a través de un producto o servicio. El punto es que este ciclo carece de intencionalidad pedagógica. Aunque es una buena base para que equipos e individuos desarrollen soluciones, no contempla el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos. Para que el proyecto sirva a estos efectos será necesario diseñar *actividades formativas*.

3.6.3.1. Diseño en tres capas para las etapas del proyecto

Aunque será mejor desarrollado más adelante, es importante en este punto visualizar las etapas a las que nos referimos y que contienen las tareas disparadoras del diseño del proyecto formativo.

Figura 5: Ciclo de gestión de un proyecto



Nota: Adaptado de (Filgueira, 2023)

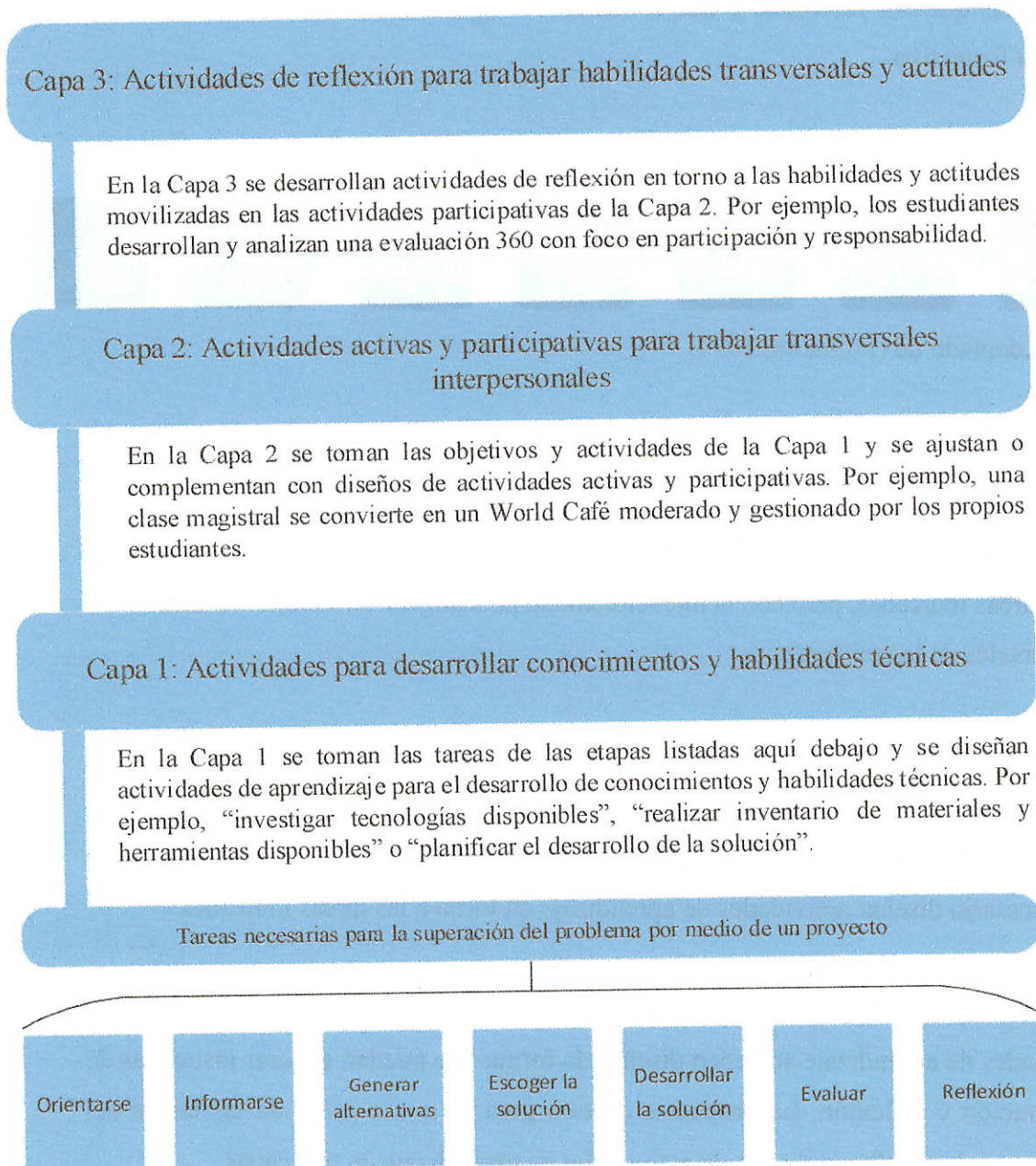
El ciclo de la formación por proyectos ofrece a los docentes una serie de tareas organizadas por etapa que deben llevarse a cabo con el fin de desarrollar la solución. Será necesario que el diseño de la formación incluya actividades de aprendizaje basadas en las tareas indicadas, pero con la intencionalidad pedagógica de trabajar los elementos transversales de la competencia.

Nuestro punto de partida consiste en las tareas del ciclo de gestión de proyectos, que van desde comprender el problema hasta el desarrollo y evaluación de la solución. Estas tareas, inicialmente no tienen una intencionalidad de aprendizaje. En función de esto será necesario diseñar actividades de aprendizaje en torno a las tareas indicadas.

Finalmente, para que se desarrollen los elementos transversales de la competencia, las actividades de aprendizaje se deben diseñar de forma que puedan generar instancias de colaboración y reflexión. La propuesta de esta guía es que a partir de las tareas del proyecto se desarrolle un diseño de actividades de aprendizaje en tres capas:

Figura 6: Etapas de diseño de proyectos formativos basados en el ciclo de gestión de proyectos

Sugerimos leerlo desde abajo hacia arriba



Nota: Adaptado de (Filgueira, 2023)

Esta forma de diseño trabaja las competencias laborales de manera integral al movilizar, articular y poner en acción los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño eficiente y eficaz en las actividades requeridas por la naturaleza del trabajo. Partiendo de este principio, las habilidades y actitudes transversales son parte integrante de la competencia laboral, así como las competencias técnicas específicas, componiendo

así el perfil profesional de conclusión. Esta comprensión está en sintonía con las demandas del mercado laboral y los nuevos paradigmas de aprendizaje.

3.6.4. Funciones y responsabilidades

Se deben fijar y reconocer los roles de los docentes y de los estudiantes, ya que siempre que se produce un cambio en el enfoque metodológico, en este caso requerido por la adopción del modelo de Formación Basada en Proyectos, la enseñanza y el propio rol del estudiante se ven afectados. Algunas instituciones reconocen una tercera función correspondiente al técnico responsable del área, como se indica en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Funciones y responsabilidades en un proyecto formativo

Estudiantes	Docente
Eligen el tema para su proyecto	Planifica las situaciones de aprendizaje.
Planifican las acciones a realizar.	Realiza la mediación de los estudiantes.
Ejecutan la planificación.	Evalúa las producciones relacionadas con el proyecto.
Evalúan y se autoevalúan.	

3.6.5. Etapa cero: Crear la problematización

Para diseñar un curso (un nivel dentro de la carrera) en la perspectiva de FBP, será necesario identificar primero un problema que sirva de punto de partida para las actividades de problematización y a partir del cual se identificarán desafíos que los estudiantes resolverán por medio del desarrollo de una solución aplicando estrategias de proyecto. El desarrollo de la solución será entonces el producto creado por este proyecto.

¿Qué necesitamos para comenzar el diseño? *Un problema.*

"El proyecto siempre parte de un problema relacionado con cuestiones profesionales y surge en forma de solicitud de propuesta de proyecto. Este problema profesional presupone que, al menos al inicio del proyecto, aún no es posible definir claramente el/los objetivo(s) a alcanzar o cuál es su resolución. Una solicitud de propuesta de proyecto significa que el problema profesional "pertenece" a una persona (o grupo) que está interesado en su resolución: designándolos como cliente. Una de las características

de los problemas profesionales es que hay varias formas de resolver el problema y hay espacio para diferentes soluciones.

En nuestra opinión, los proyectos en el contexto escolar que no tienen estas características existencia de un problema profesional, solicitud de propuesta de proyecto y cliente, no son proyectos.

En esta descripción, se enfatiza que a los estudiantes se les presentará un problema realista que está afectando a alguien y que requiere la evaluación de varias soluciones potenciales y el desarrollo de algunas de ellas. El proceso organizado en torno al proyecto brindará oportunidades para trabajar la comunicación, la colaboración, la creatividad, el análisis crítico y la resolución de problemas.

Todo esto implica que la problematización siempre tendrá que cumplir dos objetivos simultáneamente:

- a) Proporcionar un contexto realista para que los estudiantes desarrollen una solución a un problema;
- b) Generar oportunidades pedagógicas para que los docentes trabajen habilidades transversales.

4. Articulación del Plan de Habilidades Blandas con el PEDI

Tabla 5: Articulación del Plan de Habilidades Blandas con el PEDI

Objetivos Estratégicos PEDI	Objetivos del Plan de Habilidades Blandas
• Garantizar una gestión administrativa institucional innovadora, eficiente y eficaz que faculte el progreso integral de las funciones sustantivas del ISTLM con ética y responsabilidad social. • Fortalecer la formación académica y profesional, con compromiso con la sociedad, aportando al desarrollo del país. • Fomentar las actividades de investigación científica e innovación tecnológica y vinculación en las carreras existentes para aportar en el desarrollo sostenible del entorno local, regional, nacional e internacional. • Afianzar la cooperación y correspondencia con entidades orientadas por criterios de responsabilidad social a través de programas y proyectos.	• Comprender e identificar las estrategias pedagógicas que el Instituto Superior Tecnológico “La Maná”, promueve en las carreras que conforman su oferta académica para fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes. • Determinar las habilidades blandas que las empresas requieren de sus colaboradores en las áreas de formación profesional del IST La Maná. • Valorar estrategias para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus valores y habilidades blandas, para que puedan mejorar su oportunidad de inserción laboral una vez finalizada su formación académica.

5. METODOLOGÍA

Se propone abordar el trabajo sobre la formación y desarrollo de habilidades blandas, mediante acciones de formación y acompañamiento para la construcción de **proyectos ocupacionales** individuales o colectivos, por parte de varones y mujeres estudiantes y egresados del Instituto Superior Tecnológico “La Maná”.

Esta estrategia se apoya en la **capacidad humana de formularse proyectos**. Busca potenciar en las personas competencias (saberes, habilidades, actitudes) para mejorar su posición respecto del mundo del trabajo, especialmente en contextos de crisis, cambio e incertidumbre, que requieren de un mayor protagonismo, autonomía y flexibilidad.

El enfoque que orienta esta estrategia, presupone que los sujetos estamos condicionados por situaciones estructurales de contexto, y que a la vez hay espacios de autonomía relativa – individual y colectiva – donde podemos “jugar” con la realidad. Así, el proyecto ocupacional es el resultado de una negociación entre los condicionamientos del entorno y el potencial, en términos de atributos e intereses de los sujetos.

El trabajo con esta estrategia de construcción de proyectos ocupacionales, involucra de manera diferente a los distintos actores de este proceso:

- Para los estudiantes, consiste en definir un plan de acción para mejorar su situación en relación al empleo y desarrollar las competencias necesarias para llevarlo a cabo.
- Para los/as docentes y orientadores/as, esta estrategia sistematiza una metodología destinada a brindar apoyo a las personas para:
 - ✓ Construir itinerarios o proyectos referidos a su situación laboral en sus contextos de vida.
 - ✓ Identificar y desarrollar habilidades blandas (competencias clave) para la empleabilidad.
 - ✓ Al mismo tiempo, permite enriquecer la calidad y pertinencia de la formación tecnológica para el trabajo en la medida en que da sentido o dirección a los recorridos formativos que los estudiantes eligen a partir de definir o consolidar un proyecto laboral.

- Para el Instituto Superior Tecnológico “La Maná”, implica fortalecer su lugar de “bisagra” atenta a los requerimientos de las personas y de un entorno social, económico y productivo que demanda del protagonismo de sus actores para gestar y sostener sus proyectos.

Se aplicarán "metodologías activas", que se despliegan en diversas estrategias metodológicas en el aula para desarrollar habilidades, involucrando a los estudiantes en actividades de resolución de problemas, experimentación, reflexión y trabajo en equipo, entre otras. La problematización como punto de partida para el trabajo por proyectos puede ser más "seguro" o más "audaz" y que la elección debe partir de los docentes con base en "factores como el potencial de la clase (educativo, cultural, organizacional, participativo, etc.) y a su propia capacidad para enfrentar lo nuevo e inesperado. El abordaje "*seguro*" es más frecuente y se basa en el método inductor. Cuando la propuesta llega a los estudiantes, ya existe un plan de asignatura muy específico, lo que reduce las posibilidades de que los docentes sean sorprendidos... con temas enriquecedores, pero que requieren esfuerzos adicionales y ponen en tela de juicio los conocimientos y saberes. Sigue sugiriendo que este método proporcionará el cumplimiento de las expectativas del curso, pero no las superará.

Respecto al segundo abordaje, el más "*audaz*", se caracteriza como una "planificación sin plan" de "un proceso en el cual el grupo completo (estudiantes y docentes) participa, desde el principio, en igualdad de condiciones". En este abordaje, estudiantes y docentes en igualdad de condiciones identifican el problema y lo vinculan con el curso de forma que esté alineado con los objetivos de aprendizaje del programa de enseñanza – aprendizaje.

6. PLAN OPERATIVO PLURIANUAL

OBJETIVOS	PROGRAMA	PROYECTO	INDICADOR	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	AÑO				
						2023	2024	2025	2026	2027
Comprender e identificar las estrategias pedagógicas que el Instituto Superior Tecnológico “La Maná”, promueve en las carreras que conforman su oferta académica para fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes.	Estrategias pedagógicas y habilidades blandas en la formación tecnológica	Estrategias pedagógicas para el relacionamiento diseño curricular – habilidades blandas en las carreras del IST La Maná	% Alineación de PEAs respecto al Plan de Habilidades Blandas	Elaboración y actualización de lineamientos para la construcción de los PEAs donde se evidencie la inclusión de habilidades blandas.	Rectorado – Coordinación Académica – Coordinaciones de carrera – Coordinación de Bienestar Institucional	X	X	X	X	X
				Capacitación a los docentes en diseño curricular PEAs, con énfasis en Habilidades blandas.		X	X	X	X	X
				Capacitación en estrategias pedagógicas para fomento y desarrollo de habilidades blandas.		X	X	X	X	X
				Seguimiento y evaluación de cumplimiento de PEAs, énfasis en el fomento y desarrollo de habilidades blandas.		X	X	X	X	X
Determinar las habilidades blandas que las empresas requieren de sus colaboradores en las áreas de formación profesional del IST La Maná.	Prospección de las habilidades blandas desde el sector empresarial	Análisis prospectivo de las habilidades blandas requeridas por el sector empresarial	% de cumplimiento	Elaboración de un diagnóstico situacional sobre las habilidades blandas demandadas por el sector empresarial.	Rectorado – Coordinación Académica – Coordinaciones de carrera – Coordinación de Bienestar Institucional	X	X	X	X	X
				Capacitación al sector empresarial sobre habilidades blandas.		X	X	X	X	X
Valorar estrategias para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus valores y habilidades blandas, para que puedan mejorar su oportunidad de inserción laboral una vez finalizada su formación académica.	Estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de valores y habilidades blandas	Diseño de Estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de valores y habilidades blandas	% de cumplimiento	Construcción del Proyecto Ocupacional	Rectorado – Coordinación Académica – Coordinaciones de carrera – Coordinación de Bienestar Institucional	X	X	X	X	X
			% de cumplimiento	Formación basada en proyectos	Rectorado – Coordinación Académica – Coordinaciones de carrera – Coordinación de Bienestar Institucional	X	X	X	X	X

7. ESTRUCTURA DE MONITOREO, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

De acuerdo a Pacheco (2015), el Seguimiento o Monitoreo, se efectúa durante la etapa de ejecución. Es un procedimiento sistemático empleado para comprobar la eficiencia y efectividad del proceso de ejecución de un plan, programa o proyecto para identificar los logros y debilidades y recomendar medidas correctivas para optimizar los resultados deseados. Un monitoreo como procedimiento sistemático tiene que ver con:

- Determinar el progreso en la ejecución del plan, programa, proyecto. Los avances físicos, los costos y el cumplimiento de los plazos para las actividades son elementos que se deben verificar durante la ejecución.
- Dar retroalimentación a los involucrados. Esto significa que los resultados que se obtengan del monitoreo deben ser comunicados a los involucrados.

De acuerdo a los programas y proyectos definidos en el Plan, serán los Docentes y Coordinadores de Carrera, los responsables del monitoreo de actividades e indicadores. Manejarán una línea de comunicación con el Rectorado, Coordinaciones: Académica y Bienestar Institucional, para información y toma de decisiones. Informes mensuales, semestrales y anuales. El Rectorado tiene la responsabilidad de corregir problemas que se detecten en el monitoreo, esto significa ajustar el plan a las condiciones que permitan que este llegue a buen término y no se desvíe de los objetivos planteados en un comienzo. El monitoreo implica identificar logros y debilidades del plan o proyecto a tiempo para tomar las acciones correctivas recomendadas. La intención es identificar los problemas de ejecución lo más temprano posible para que la solución pueda tener mayor efectividad y no seguir adelante arrastrando errores que finalmente no permitan cumplir con los plazos o con los objetivos.

El seguimiento al Plan de Habilidades Blandas, le corresponderá a los Coordinadores de: Bienestar Institucional y Académico. Manejarán una línea de comunicación con el Rectorado para información y toma de decisiones. Hacia abajo con las Coordinaciones de Carrera y docentes. Informes mensuales, semestrales y anuales.

La evaluación del Plan de Habilidades Blandas, será responsabilidad de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad en base a la metodología más adecuada para el efecto. Un

modelo de evaluación que se está usando ampliamente al día de hoy y que incluso es apoyado por organizaciones importantes a nivel mundial, es la autoevaluación de los estudiantes con respecto a su percepción del desempeño de sus habilidades blandas (García, 2018). Por esta razón, se recomienda el diseño de rúbricas analíticas para la autoevaluación de los estudiantes con un fin formativo o cuestionarios con preguntas indagadoras respecto a la habilidad abordada. En el caso de uso de rúbricas, deberán contener los criterios más representativos y que éstos sean observables y medibles. Manejarán una línea de comunicación con el Rectorado para información y toma de decisiones. La comunicación será hacia abajo con las Coordinaciones: Bienestar Institucional y Académico. Informes mensuales, semestrales y anuales.

8. POBLACIÓN BENEFICIARIA

La población que se beneficiará de la estrategia de fortalecimiento de las habilidades blandas, son los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico “La Maná”, de las carreras: Administración, Gastronomía, Mecánica Automotriz, Redes y Telecomunicaciones. Esta estrategia toma en cuenta no sólo a la generación actual sino también a todas las futuras. Además, la estrategia se plantea para los 36 docentes del Instituto, por lo que el trabajo será continuo durante la formación técnica en la IES.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agudelo, S. (1998). *Certificación de competencias laborales. Aplicación en Gastronomía*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Arroyo, Mata, Coto, Vega, Brenes y Hernandez. (2019). Development of Emotional Intelligence in Computing Students: The “Experiencia 360” Project. . *XLV Latin American Computing Conference*.
- Asamblea, N. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- CEAACES. (2016). <http://www.ceaaces.gob.ec>. Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/03/Mesa-tema%CC%81tica-02.-Institutos-Superiores.pdf>
- CEPAL. (2003). Juventud e inclusión social en Iberoamérica, LC/R.2108. *CEPAL/OIJ*.
- CEPAL. (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Filgueira, R. (2023). *Guía de Formación basada en proyectos para el desarrollo de competencias transversales*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor).
- Guerra-Baes, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, vol. 23, e186464.
- lahistoria.ec. (2016). *lahistoria.ec*. Obtenido de <http://lahistoria.ec/2017/01/09/los-problemas-ambientales-que-deben-resolverse-en-el-2017/>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *convivencia.files.wordpress.com*. Obtenido de <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>
- Ministerio de Trabajo, E. y. (2004). *Proyecto Ocupacional: Una metodología de formación para mejorar la empleabilidad*. Buenos Aires: BID.
- OIT. (2014). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave*. OIT.
- OIT, O. I. (2016). www.oitcinterfor.org. Obtenido de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/recomendacion.pdf
- OIT/CINTERFOR. (2017). <http://www.ilo.org/public/>. Obtenido de http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/for_com/iii_c.htm
- Oviedo, J. (2016). FORMACIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES TÉCNICAS EN EL BACHILLERATO TÉCNICO. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14.
- Pacheco, J. F. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Raciti. (2015). *sia.eurosocial-ii.eu*. Obtenido de <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf>
- SENPLADES. (2017). <http://www.planificacion.gob.ec>. Obtenido de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>
- Vargas, F. (2004). www.oitcinterfor.org. Obtenido de <https://www.oitcinterfor.org/node/6219>
- Vargas, F. (2006). De las virtudes laborales a las competencias clave. *POLITÉCNICA No. 3, 14*. Obtenido de http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/form_men/concep/sld017.htm
- Verdier, É. (2018). La inserción laboral de los jóvenes: un concepto histórico, ambiguo y societal. *Cuestiones de Sociología*, n° 19, e067.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL* 92, 22.
- World Health Organization, Division of Mental Health. (1994). *Life Skills education for children and adolescents in schools*. <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.

