

# Desarrollo de las *soft skills* en centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid

## Development of soft skills in Primary Schools in the Comunidad de Madrid

Jesús E. Albertos<sup>1</sup>, Haylen Perines<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Internacional de Valencia [jesusenrique.albertos@universidadviu.com](mailto:jesusenrique.albertos@universidadviu.com)

<sup>2</sup> Universidad Internacional de Valencia [haylen.perines@universidadviu.com](mailto:haylen.perines@universidadviu.com)

Recibido: 14/11/2023

Aceptado: 28/10/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Haylen Perines

Universidad Internacional de Valencia - VIU

C/ Pintor Sorolla, 21

46002 Valencia

### Resumen

En las últimas décadas ha existido un interés creciente sobre las *soft skills*. Si bien no existe una definición única al respecto, lo que se reitera en los alcances del concepto es que estas habilidades complementan a las técnicas, que desarrollan la personalidad, que inciden en el desarrollo académico y laboral del alumno y que también tienen repercusión en su bienestar e integración social. El presente estudio tiene como principal objetivo analizar el grado de incorporación de *soft skills* en los centros educativos de Educación Primaria. Para lograrlo, se analizaron de forma aleatoria las páginas web de 403 centros educativos de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que los centros educativos exponen programas e innovaciones en prácticamente en un 80% de las páginas consultadas. En cuanto a las *soft skills*, en torno al 25% de los centros poseen actividades que las desarrollan. En los centros públicos las actividades más relevantes son las que tienen que ver con la comunicación, mientras que en los centros concertados y privados las que tienen más énfasis son las relacionadas con el aprendizaje cooperativo. Se concluye que, aunque hay un gran interés por este tipo de competencias, su desarrollo todavía es incipiente dentro los centros educativos.

### Palabras clave

Habilidades, Educación, Liderazgo, Escuelas

### Abstract

In recent decades there has been a growing interest in soft skills. There is no single definition of this concept, being common in all of them that they complement technical skills and develop personality, and that also have a special impact on the student's subsequent academic and development, and also on their well-being and social integration. The purpose of this study is to find out if educational institutions have activities related to the learning of soft skills, to what extent, and what type of skills they develop especially. To achieve this, the websites of 403 educational centers in the Community of Madrid were randomly analyzed.

The results show us that educational schools have programs and innovations in almost 80% of the pages. Regarding soft skills, around 25% of the schools have activities

---

that develop these skills. In public schools the most relevant activities are those that have to do with communication, while in state-subsidized and private schools the most emphasis is on those related to cooperative learning. It is concluded that, although there is great interest in this type of competencies, their development is still incipient in educational centers.

### **Key Words**

Skills, Education, Leadership, Primary Education, Schools

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

Durante las últimas décadas se ha podido observar que las habilidades blandas, *non-cognitive skills* o *soft skills* han adquirido un rol relevante en el campo de la educación (Ibarra, 2020). Es destacable en este sentido que la Comisión Europea haya declarado el 2023 como el Año Europeo de las habilidades. En una línea similar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) ha expresado la necesidad de poner el foco en este tipo de habilidades, subrayando su relación con el bienestar, con el objetivo de que, para 2030, se haya consolidado un lenguaje común y unas metas claras en relación con estas competencias.

Se trata de un concepto relativamente reciente, algo llamativo si tenemos en cuenta que se ha convertido en un elemento central tanto en el ámbito educativo como profesional. El concepto de *non-cognitive skills* fue introducido por los sociólogos Bowles y Gintis en 1976, con el propósito de destacar otros factores relevantes que no eran medidos por los test que miden el conocimiento. Estos autores subrayan que, en el ámbito laboral, las actitudes, la motivación y los rasgos del carácter son factores determinantes por encima de las habilidades académicas. Así, ponen énfasis en aspectos más relacionados con el trabajador que con su nivel de aprendizaje o competencia técnica.

## **2. REFERENTES CONCEPTUALES**

### **2.1. Motivos del interés en las *soft skills***

Existen varios motivos para explicar el incremento del interés en el desarrollo de habilidades blandas y sus beneficios. Algunos motivos incluyen la relación establecida entre el desarrollo temprano de estas habilidades y la consecución de logros en la vida (Heckman y Kautz, 2012), contribuyendo a un cambio positivo en los rasgos personales. Este incremento también se explica por la relación que se ha establecido entre el desarrollo de estas habilidades y una mayor probabilidad de éxito en el desempeño profesional (Balcar, 2016). Otro ámbito de especial incidencia es el impacto positivo de la formación en habilidades sociales sobre la convivencia, enmarcadas también como *soft skills* (Martín y Bartolomé, 2022), así como su contribución al bienestar personal (Rabiya y Vijayalaxmi, 2017). Por lo tanto, recogiendo lo señalado anteriormente, las consecuencias del desarrollo de *soft skills* en las personas serían el afianzamiento de los logros en la vida, la modificación positiva de los rasgos personales, la mayor probabilidad de éxito en el desempeño profesional, la mejora de la convivencia, y, por último, el bienestar personal resultante.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) *Future of Education and Skills 2030. Concept Note* (2019) añade, además, otra dimensión que está cobrando cada vez más relevancia: la gestión de la Inteligencia Artificial y el trabajo conjunto con ella desde un punto de vista de complementariedad, poniendo el énfasis en que las *soft skills* dotan al ser humano de unas capacidades que son muy difícilmente reemplazables por la tecnología (Thornhill-Miller, 2023), situando su actividad por encima de ella.

A la luz de la bibliografía consultada, se puede afirmar que no hay una definición única de lo que es una *soft skill*, ni tampoco una manera única de referirse a este tipo de habilidades. El informe de Kautz et. al. (2015, p. 13) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, se refiere a ellas como *non-cognitive skills*, señalando lo siguiente:

*Throughout this paper we use the term non-cognitive skills to describe the personal attributes not thought to be measured by IQ tests or achievement tests. These attributes go by many names in the literature, including soft skills, personality traits, non-cognitive abilities, character skills, and socioemotional skills. These different names connote different properties. "Traits" suggests a sense of permanence and possibly also of heritability. "Skills" suggests that these attributes can be learned. In reality, the extent to which these personal attributes can change lies on a spectrum.*

Hay otros autores que realizan estudios sobre la implantación de *soft skills* sin abordar su definición, como es el caso de Jones et al. (2015), quienes remiten de nuevo a la aproximación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019), señalando que la definición de las *non-cognitive skills* o *soft skills* se realiza por contraste con las *cognitive skills*, con lo que se incurre, en ocasiones, en un modelo excesivamente simplificado (p. 2.283):

*Cognitive skills involve achievement-oriented tasks, such as problem solving, and academic abilities, which are measured by achievement tests; the noncognitive category covers everything else, such as behavioral characteristics, emotion regulation, attention, self-regulation, and social skills. Designation of cognitive versus noncognitive skills oversimplifies the complexity of skills and the role of cognition. Cognitive skills are involved not only in intelligence and achievement, but also in attention, emotion regulation, attitudes, motivation, and the conduct of social relationships.*

Este artículo sigue la línea del marco establecido por los autores e instituciones señalados anteriormente, con lo que se entiende de manera similar *soft skills*, *non-cognitive skills* y otras formas de denominaciones. Se asume que estas habilidades se refieren a los rasgos de carácter y competencias que no están orientados al logro académico ni a su evaluación en términos de conocimientos o dominio de herramientas, sino que influyen en el modo de ser, en la forma de aproximarse e interiorizar el conocimiento, y en las relaciones con el entorno.

Tal como se ha señalado anteriormente, la incidencia emergente de la Inteligencia Artificial (IA) en los entornos educativos y laborales supone un nuevo reto, ya recogido por la OCDE (2019). Todo apunta a que muchas de las competencias humanas serán inferiores a las de esta nueva tecnología. Por este motivo, cabe señalar el trabajo de Thornhill-Miller et al. (2023), el cual destaca las cuatro habilidades fundamentales: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración, que deben desarrollarse para que el potencial de la IA pueda ser utilizado o encauzado, situando las habilidades

humanas por encima de las de los ordenadores. En la misma línea, Morandini et al. (2023) apuestan por dar una mayor importancia a las habilidades no relacionadas directamente con el trabajo, mientras que Tuomi (2022) subraya la relevancia que tendrá esta nueva tecnología en los ámbitos laborales y educativos, tanto en términos de metodologías como de desarrollo de competencias que permitan trabajar con ella.

Un último punto que merece ser abordado es si el liderazgo se puede entender en sí mismo como una *soft skill*, o si, por el contrario, es la consecuencia de estas. La bibliografía consultada no aclara si el liderazgo se puede comprender como una *soft skill*. Algunos autores, como por ejemplo Ferreira Lemos y Brunstein (2023), señalan que el liderazgo supone una confluencia de factores, de los cuales es un resultado que concurre en una misma persona. Al respecto, Wiyono y Wu (2022, p. 2) muestran que el resultado del liderazgo es bastante definible: “Leadership is the process of encouraging others to perform certain activities to achieve certain goals”. Los autores también consideran que es consecuencia de una concurrencia de elementos que lo determinan. Por último, añaden que son varias las teorías que intentan modelar cómo concurren estos elementos en la misma persona, dotándola de liderazgo.

Por otro lado, instituciones como el World Economic Forum (2015) realizan una presentación de ella como si se tratara de una *soft skill* en sí misma. Este aspecto tiene su importancia desde el punto de vista de los entornos educativos, ya que el enfoque y la metodología de actividades no serán los mismos si se entiende como una conjunción o si se comprende como algo que se debe entrenar por sí mismo, independientemente de si consideran relevante o no el desarrollo de esta competencia.

Este marco será relevante a la hora de observar las *soft skills* que forman parte de programas propios en los centros educativos analizados.

## **2.2. Soft skills en educación**

Anteriormente, se ha señalado que el origen de las *soft skills* se puede encontrar en los entornos laborales empresariales. En estos contextos, a veces no es suficiente el dominio de unas herramientas, sino que también es necesario el desarrollo de unas habilidades personales (Heckman y Kautz, 2012).

Además de lo dicho anteriormente, se puede identificar un interés claro por llevar estas habilidades también al contexto de la educación reglada, debido al rol que ejerce en la integración de estas habilidades en un momento en el que la persona está enfocada hacia el aprendizaje. Además, esto implica la antesala de otras etapas educativas (Aguinaga y Sánchez, 2020), que abarca aspectos relacionados también con la adquisición de la noción de responsabilidad (Alonzo et al., 2015). Es precisamente el entorno escolar el que permite distintos tipos de aproximaciones a estas habilidades a través de actividades curriculares específicamente diseñadas para su desarrollo (Ikesako y Miyamoto, 2015). El desarrollo de estas habilidades se anticipa y previene posibles problemas relativos al comportamiento (Gutman y Schoon, 2013), por lo que en este sentido las intervenciones relativas a la educación emocional adquieren una gran importancia (Greenberg et al., 2003; & Rabiya y Vijayalaxmi, 2017). Esto se debe principalmente a su impacto en el desarrollo del estudiante en el colegio y, posteriormente, como integrante de la sociedad y en el conjunto de actividades económicas (Rey, 2016). Es un elemento clave también de salud pública (Carneiro et al., 2007 a, b) y en lo que respecta a los recursos personales para lograr una vida satisfactoria (Feraco et al., 2023).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), bajo la denominación de “*Life Skills*”, recoge precisamente el tipo de habilidades que considera esenciales para el desarrollo de la persona a lo largo de su vida (UNESCO, 2017). El organismo indica que, mediante su implantación en los sistemas educativos, se logra un impacto, directo o indirecto en el aprendizaje de los alumnos y en el éxito de la escuela, a través de un entorno más seguro y cuidadoso, mejor gestionado y más participativo, que permite desarrollar sus competencias sociales y mejorar sus vínculos con la escuela. Además, afirma que los alumnos mejoran también sus resultados en la Educación Superior. Por otro lado, no solo se pueden desarrollar dentro del currículum escolar, sino que también su implantación puede formar parte intencional de las actividades extracurriculares, o dentro de ámbitos de educación no formal (Feraco et al., 2022).

En ocasiones, se ha puesto especial interés en la Educación Superior para el desarrollo de estas habilidades dentro de una educación reglada (Joannis, 2015), debido a que en este ámbito existe una confluencia entre la educación y la perspectiva laboral (Portela-Pino et al, 2021). Lo habitual es que, independientemente de la etapa educativa en que tengan lugar, estas habilidades se desarrollen en entornos con alta interacción social, ya que operativamente es más sencillo trabajar con grupos organizados y estructurados, lo que facilita la implementación de programas (Arias et al., 2020).

Por otro lado, y según Ahmad et al. (2019), dentro del papel que tiene la escuela en la preparación para la vida, es especialmente valiosa la adquisición de competencias de tipo socioemocional, ya que preparan para un entorno cada vez más cambiante e impredecible.

Para la puesta en marcha y consolidación de este tipo de programas es necesario contar con un profesorado preparado, no solo técnicamente, sino también dispuesto a orientar adecuadamente su actividad en este sentido con independencia del perfil del alumnado o tipo de enseñanza (Zambrano-Chambra et al., 2023; Skura y Świdorska, 2022). Este aspecto es especialmente relevante, ya que pone el foco en metodologías enfocadas hacia un aprendizaje específico, que en el caso de entornos de enseñanza reglada van más allá de los aprendizajes específicos de las asignaturas.

Dentro del contexto OCDE (Kautz et al., 2015) se ha puesto especial énfasis en enfocar la educación reglada no solo a unos resultados asociados a la memorización de unos contenidos, sino también al desarrollo de unas habilidades que conecten lo aprendido a situaciones reales. En el caso de las *soft skills*, y especialmente en las que se van a observar, se comprobará que esta afirmación va más allá, ya que se contemplan como aspectos complementarios y facilitadores del aprendizaje y de su aplicación. Para lograrlo es necesario contar con un profesorado preparado, una metodología bien diseñada y unos objetivos claros (Feraco et al., 2022).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se evidencia que las *soft skills* son habilidades que no tienen un momento de aprendizaje específico, de la misma manera que las ventajas de su adquisición se pueden extender desde la educación inicial hasta cualquier etapa de la vida profesional o personal. No obstante, según INEEd (2018) y OCDE (2019) es necesario poner énfasis en la importancia de las experiencias tempranas como base para la regulación afectiva, teniendo en cuenta también que, aunque tiene gran relevancia, no determina completamente las posibilidades a lo largo de la vida.

Según muestran Kautz et al. (2015), las intervenciones tempranas tienen gran potencial para fomentar las habilidades socioemocionales. Durlak et al. (2010) muestran que estas habilidades pueden ser educadas y promovidas desde contextos como los escolares, y que

los participantes en este tipo de programas mejoran significativamente su desempeño en aspectos como los académicos, comportamiento, estrés, y actitudes hacia sí mismos y los demás, en la línea de lo señalado por Heckman et al. (2013) posteriormente. En este sentido los estudios de Aksoy y Baran (2010) y Ouchen et al. (2022) subrayan la incidencia positiva que conlleva la incorporación de las *soft skills* en las primeras etapas educativas.

### 3. METODOLOGÍA

Hasta el momento, se ha explicado la relevancia que tienen las *soft skills* en el marco del desarrollo de la persona, como se indica especialmente desde instituciones internacionales, y cómo los centros educativos se pueden convertir en un entorno privilegiado para su adquisición. Por este motivo, el presente trabajo busca analizar la incorporación de *soft skills* en los centros educativos de Educación Primaria.

En este estudio se ha incorporado una distinción entre los tipos de centros educativos existentes en España: de gestión privada, concertada (gestión privada y financiación pública) y públicos (gestión pública y financiación pública). No se ha logrado identificar en la literatura vigente estudios relevantes que relacionen el desarrollo de habilidades y el tipo de gestión y financiación de centro. Por este motivo resulta interesante establecer una aproximación de estas características, al ofrecer información complementaria.

En este contexto esta investigación se marca los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el nivel de implantación de programas relacionados con *soft skills* en centros educativos.
2. Conocer qué programas se ofrecen preferentemente.
3. Conocer si la oferta de este tipo de programas se realiza de manera homogénea, independientemente del tipo de financiación y gestión del centro (público, concertado, privado), o si por el contrario el tipo de financiación del centro educativo es relevante

Este estudio complementa los citados anteriormente en esta materia, aportando un análisis descriptivo de la implementación de programas de desarrollo de *soft skills* en Centros de Educación Primaria, distinguiendo entre los centros educativos públicos, concertados y privados. También se añade como variable si muestran resultados de sus acciones formativas. La distinción entre perfil de centro educativo se ha realizado principalmente porque en la bibliografía apenas se ha mencionado la posibilidad de que estas variables pudieran ser relevantes para el desarrollo de este tipo de programas, y por lo tanto, también del alumnado. Esto también permitirá apreciar si hay alguna diferencia entre los programas desarrollados y el número de estos por centro.

La investigación pone su foco en escuelas que ofrecen Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, a través de la observación de las siguientes variables:

- Si la escuela muestra la existencia de proyectos o programas relacionados con las *soft skills*.
- Si los muestra, qué tipo de *soft skill* desarrollan estos programas en los alumnos.
- Si es un centro público, privado, o privado sostenido con fondos públicos (concertado), con el objetivo de comprobar si existe alguna relación entre el desarrollo de estos programas y el perfil de financiación o de gestión del centro educativo.

### 3.1. Población y muestra

El estudio se ha realizado sobre la población del total de colegios de la Comunidad de Madrid. Se ha elegido la Comunidad de Madrid por ser la Comunidad Autónoma uniprovincial con mayor número de centros educativos, además de encontrarse en ella la capital de España. Estas razones le otorgan un carácter de representatividad sobre el conjunto del país. Para obtener la información sobre los centros educativos y poder acceder a sus respectivas páginas web, lugar desde donde se ha obtenido la información sobre los programas o proyectos relativos a *soft skills*, se ha acudido al registro de centros no universitarios disponible en la página web del Ministerio de Educación de España. El resultado ha sido que en la Comunidad de Madrid existen 1.335 centros educativos de Educación Primaria. Para alcanzar un 98% de nivel de confianza y un 5% de margen de error con una diversidad del universo del 50% (la máxima) era necesaria una muestra aleatoria de 386 centros. En este caso se ha realizado sobre 403, por lo que es posible afirmar que es una muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio. El 100% de los centros educativos de la muestra disponía de página web.

La distribución entre la tipología de centros objeto del estudio es la siguiente: centros públicos: 221 (54,84%); centros concertados: 133 (33%) y centros privados: 49 (12,16%). Total: 403.

### 3.2. Instrumento

Para llevar a cabo este estudio se ha analizado la información que ofrecen los centros educativos en su página web. Esta metodología se ha mostrado muy eficaz para estudios de este perfil (Harber, 2021), ya que resulta adecuada al objeto de investigación y permite objetivar numéricamente con más eficacia que la realización de cuestionarios a individuos.

### 3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se ha realizado la comprobación de la información contenida en las respectivas páginas web de los centros educativos de manera visual, buscando en cada página la existencia de las variables indicadas, e incorporándolas a una tabla de Microsoft Excel que permitiera su posterior análisis. La recogida de datos se realizó durante el mes de diciembre de 2022.

La tabla de análisis recoge todos los aspectos importantes para tener en cuenta, especialmente el nombre del centro, su dependencia económica, la mención a las *soft skills* identificadas en el marco teórico y la alusión a programas o iniciativas al respecto.

En la revisión teórica de este trabajo ha quedado en evidencia que no hay una definición única de qué se entiende por *soft skill*. Como punto de encuentro se puede definir como los rasgos del carácter y tipo de habilidades que no están dirigidas directamente al logro académico ni a su medición en términos de conocimientos o dominio de herramientas, y que influyen en el modo de ser, aproximarse e interiorizar conocimiento y de relacionarse con el entorno. En este sentido se han analizado aquellos proyectos que están siendo desarrollados en el marco de la educación no formal en los centros educativos de Primaria.

## 4. RESULTADOS

El primer análisis se centra en la existencia de programas relacionados con las *soft skills* en los centros educativos. La información obtenida es la siguiente:

	Total	SÍ	%
Público	221	77	34,8%
Concertado	133	60	45,1%
Privado	49	22	44,9%

**Tabla 1.** Existencia de programas relacionados con *soft skills* en centros educativos. Elaboración propia

Como dato de comparación, se ha analizado la existencia de otro tipo de programas o proyectos de innovación que se imparten dentro del centro educativo como apoyo, extensión o recurso, en un marco de educación no formal. Mediante este dato se logra una medida que permitirá definir si la información que se obtiene es porque los centros educativos no ofrecen información sobre sus actividades, o si es porque se corresponden efectivamente con el dato de actividades existentes. En ese caso el resultado ha sido el siguiente:

	Total	SÍ	NO
Público	221	173	78,28%
Concertado	133	102	76,69%
Privado	49	40	81,63%

**Tabla 2.** Existencia de proyectos desarrollados fuera del horario escolar. Elaboración propia

El segundo análisis es relativo a los programas de que disponen los centros educativos. En este punto se han recogido todos los programas que presentan en sus páginas web el desarrollo de *soft skills*, ubicándolos en las categorías presentadas por los autores indicados en la revisión teórica.

	Público		Concertado		Privado	
	Frec.	%total	Frec.	%total	Frec.	%total
Aprendizaje Cooperativo	11	4,98	34	25,56%	8	16,33%
Gestión comportamiento	10	4,52%	5	3,76%	3	6,12%
Habilidades sociales	3	1,36%	1	0,75%	0	0,00%
Creatividad	7	3,17%	7	5,26%	2	4,08%
Comunicación	31	14,03%	8	6,02%	7	14,29%
Oratoria	7	3,17%	10	7,52	5	10,20%
Liderazgo	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

**Tabla 3.** *Soft skills* que se desarrollaron en los programas de los centros educativos. Elaboración propia



Se ha incorporado como última categoría al liderazgo con el fin de recoger información de centros que mostraran explícitamente el desarrollo de esta competencia reconocida por World Economic Forum (2015).

El tercer análisis refleja la cantidad de programas existentes en función del perfil de los centros educativos.

	Total	0		1		2		3		4		5	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Público	221	144	65,16	54	24,43	17	7,69	7	3,17	1	0,45	0	0,00
Concertado	133	73	54,89	34	25,56	18	13,53	5	3,76	3	2,26	0	0,00
Privado	49	27	55,19	12	24,49	5	10,20	2	4,08	1	2,04	2	4,08

**Tabla 4.** Número de programas existentes en función del perfil de centro. Elaboración propia

En la presentación de este estudio se ha subrayado la importancia que las distintas investigaciones otorgan a la existencia de actividades que desarrollen *soft skills*, especialmente en entornos educativos, convirtiéndose en una de las prioridades de instituciones internacionales como la OCDE o la Comisión Europea. Los datos obtenidos permitirán contrastar esta importancia con la realidad de los centros educativos.

A partir de los resultados es posible afirmar que los centros educativos que ofrecen información sobre las *soft skills* es inferior a un 50%, por lo que se deduce que es un aspecto que o no es generalmente exteriorizado, o que no resulta importante para más de la mitad de los centros educativos. Resulta en este punto relevante que el dato sea inferior en todos los casos al 50%, moviéndose en una horquilla entre el 35% de los centros públicos, y el 45% de los centros privados, ya que se aprecia cierta homogeneidad en los resultados. Se ha introducido, como punto de comparación, el dato observado en las mismas webs, analizadas con la misma metodología y el mismo muestreo, en relación con la incorporación de otros programas de formación que se situarían en el ámbito de la educación no formal dentro del contexto escolar. El resultado de esta comparativa es que los centros educativos muestran mayoritariamente los programas que desarrollan en sus aulas, incluso en contextos de educación no formal, en aproximadamente un 79% de los casos analizados. En contraposición, la educación de las *soft skills* presenta un desarrollo mucho menor. Este dato permite afirmar que las páginas web de los centros educativos son una herramienta válida para conocer la implantación de programas e innovaciones, y dentro de este marco, que comparativamente con otro tipo de programas, el desarrollo de *soft skills* tiene para los centros educativos un menor interés que otros programas. En este sentido se subraya lo señalado por Thornhill-Miller et al. (2023), Morandini et al. (2023), y Tuomi (2022) en cuanto a la necesidad de tomar conciencia de los retos que plantea y las necesidades de adaptación del concepto actual de educación.

La segunda tabla muestra más información acerca de cuáles son las competencias que más aparecen, y se entiende en este sentido, que más se trabajan. Como primera observación se comprueba que las habilidades que más se desarrollan a nivel general son por este orden: aprendizaje cooperativo, comunicación y gestión del comportamiento. Por el contrario, las que menos se desarrollan en los centros educativos son por este orden: habilidades sociales, creatividad y oratoria. También resulta llamativo que no haya ningún centro educativo que declare trabajar directamente el liderazgo entre sus alumnos y alumnas.

Dentro de la enseñanza pública, las competencias que más se desarrollan son la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la gestión del comportamiento, destacando especialmente la primera sobre las demás. Generalmente esta competencia se desarrolla mediante la creación de un periódico escolar o blog del centro educativo en el que colaboran los alumnos, una radio escolar o podcast. En cuanto a las que menos se desarrollan se encuentran las actividades relacionadas con las habilidades sociales. Se entiende que esta competencia se encuentra dentro de lo que se entiende como consecuencia de la aplicación de un plan de convivencia, por lo que no es extraño que no se explicita en forma de actividad propia de centro (Feraco et al., 2023). Esto explicaría que, siendo un aspecto tan relevante para la convivencia en entornos de aprendizaje, tenga una importancia tan baja en los tres perfiles analizados. No obstante, este hallazgo permite abrir una nueva línea de investigación que profundice en este hecho.

En cuanto a la enseñanza concertada, las competencias que más se desarrollan son el aprendizaje cooperativo, la oratoria y la comunicación, siendo llamativo que prácticamente el 25% de los centros educativos con este perfil indiquen que trabajan metodologías basadas en este tipo de aprendizaje. También contrasta llamativamente el peso que tiene en la educación concertada, y la muy poca relevancia que se observa en la educación pública. En cuanto a la comunicación y a la oratoria, no llega al 10% de los centros concertados, no obstante, es también destacable la importancia que está adquiriendo, como aspecto propio separado de la competencia de comunicación.

Respecto a los centros de gestión privada, las competencias que más destacan son, de igual manera que en la concertada, el aprendizaje cooperativo, la comunicación y la oratoria, incrementándose la oratoria y descendiendo el peso del aprendizaje cooperativo respecto de la educación concertada.

Si se vuelven a observar a los tres perfiles en conjunto, se puede apreciar que, descartando la competencia relativa al aprendizaje cooperativo, la oratoria y la comunicación, en general los resultados resultan bastante homogéneos, lo cual da un indicio de la fiabilidad de los datos, ya que solo existe dispersión en los resultados en determinadas competencias, mientras que en otras (gestión del comportamiento, creatividad o habilidades sociales) los porcentajes son bastantes similares.

La tercera tabla muestra el número de actividades relacionadas con *soft skills* que presentan los centros educativos. Ninguno de los tres perfiles destaca especialmente en este sentido, siendo en todos los casos mayoritarios los centros que muestran solo una actividad, y con un resultado homogéneo de en torno al 25% para los tres perfiles. Algo similar sucede con los que muestran dos actividades, moviéndose entre el 7,6% y 10,2%, tres actividades muestran del 3% al 4%, y las cuatro el 2% de concertada y privada. Estos datos también son llamativos por mostrar resultados muy similares en los tres tipos de perfil, por lo que una vía de desarrollo de este estudio puede ser analizar la relación que puede existir entre la cantidad de actividades que ofrece un centro educativo y el número de alumnos y profesores que tiene, independientemente del tipo de gestión y financiación. Esto podría llevar a vincular las posibilidades de desarrollo de determinadas competencias en los alumnos con el tamaño del centro educativo.

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este artículo se ha hecho una aproximación al concepto de *soft skills* y se ha podido comprobar su nivel de implantación en los centros educativos en función de la información disponible. Para ello se ha seguido una metodología que se ha mostrado válida para este tipo de estudios.

En cuanto al concepto, se ha podido comprobar que no existe una definición única de qué es o qué representa, de la misma manera que no existe una única denominación para referirse a la misma realidad (como *non-cognitive skills*). Como punto de encuentro se han definido como el tipo de habilidades que no están dirigidas directamente al logro académico ni a su medición en términos de conocimientos o dominio de herramientas, y que influyen en el *modo* de ser, aproximarse e interiorizar conocimiento y de relacionarse con el entorno. El desarrollo de estas habilidades se ha asociado con el desarrollo académico y personal del alumno, además de ser un factor importante en la consecución de las metas profesionales. Se ha señalado además que el desarrollo de estas competencias supone un aspecto esencial con la incorporación de la Inteligencia Artificial, ya que se requerirá de ellas para un correcto dominio y gestión de los avances que pueda suponer esta nueva tecnología.

En cuanto al número de actividades relacionadas con el desarrollo de *soft skills* en alumnos, los resultados son bastante homogéneos en lo que se refiere al perfil de centro educativo, ya que se observa una horquilla entre el 35% de los centros públicos y el 45% de los centros concertados y privados. De este dato se extraen dos conclusiones: menos de la mitad de los centros educativos disponen de programas de estas características, y no es relevante el perfil del centro para que sea desarrollado. En cuanto al tipo de competencia más destacada, aquí varía mucho el perfil del centro, siendo el trabajo cooperativo el más relevante en los centros concertados y privados, mientras que la comunicación es la competencia que más destaca con diferencia en los centros públicos. El resto de las competencias más destacadas son fundamentalmente la oratoria y la gestión del comportamiento, pero con resultados que rondan el 10% o menos en función del centro. En cuanto a la que menos, es llamativo que el liderazgo no aparezca como tal en la propuesta de ningún centro educativo, e igualmente, el poco interés que despiertan las habilidades sociales. Detrás de esto puede haber alguna razón que merece la pena ser investigada. Se destaca también que existen tres competencias donde se identifican diferencias notables: aprendizaje cooperativo, comunicación y oratoria, y otras tres o cuatro donde los resultados han mostrado bastante similitud en el interés por parte de los centros educativos: gestión del comportamiento, habilidades sociales y creatividad. También es destacable que ningún centro educativo realice mención alguna sobre la existencia de algún programa que desarrolle explícitamente el liderazgo.

Desde la perspectiva de esta investigación, se ha podido comprobar cómo las competencias señaladas por Thornhill-Miller et al. (2023) son muy similares a las que desde los centros educativos se desarrollan mediante sus actividades. Esto permite observar una correspondencia entre las afirmaciones de carácter académico y la práctica en los entornos educativos, que en cierta manera pone de manifiesto una interrelación entre ambas, desde una perspectiva a la vez enfocada al contexto laboral y personal, que es donde serán desarrolladas.

Por último, se observa que, en cuanto a la cantidad de actividades relacionadas con el desarrollo de las *soft skills*, los resultados también son bastante homogéneos, existiendo

un escalamiento de aproximadamente un 25% de centros en términos globales que ofrece una actividad, en torno a un 10% que ofrece dos, y a partir de ahí una caída al 3,5% que ofrece 3. El resto de los resultados es menos relevante. En este punto apenas se pueden apreciar grandes diferencias entre los distintos perfiles de centros educativos.

Este tema conforma un aspecto en la educación que despierta un gran interés por sus implicaciones en el desarrollo de los alumnos, y que forma parte de las actividades que se desarrollan en los centros educativos, con pocas diferencias significativas entre el tipo de financiación y de gestión del centro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, S. y Sánchez, S. (2020). Énfasis en la formación de habilidades blandas en mejora de los aprendizajes. *Educare et Comunicare: Revista Científica de la Facultad De Humanidades*, 8(2), 78-87. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.470>
- Ahmad, A.R., Chew, F.P., Zulnaidi, H., Sobri, K.M. y Alfritri. (2019). Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 259-274. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12217a>
- Aksoy, P. y Baran G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.201012.214>
- Alonzo, D., Valencia M., Vargas J. y Bolívar N. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín virtual* 4(9), 77-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232397.pdf>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota técnica. <https://bit.ly/42rgaH4>
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Barnett, W., Jung, K., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. y Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America* (Vol. 75). Basic Books.
- Carneiro, P., Crawford, C. y Goodman, A. (2007a). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Social and Emotional Learning*, 27(1), 13-32. [https://futureofchildren.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2411/files/media/foc\\_spring\\_vol27\\_no1\\_for\\_web\\_0\\_0.pdf](https://futureofchildren.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2411/files/media/foc_spring_vol27_no1_for_web_0_0.pdf)
- Carneiro, P., Crawford, C. y Goodman, A. (2007b). *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*. Center for the Economics of Education. London School of Economics.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P. y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

- Espina-Romero, L., Aguirre, S., Dworaczek, H., Guerrero-Alcedo, J., Ríos, D. y Rave, J., (2023). Soft skills in personnel training: Report of publications in scopus, topics explored and future research agenda. *Heliyon*, 9(4), e15468. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15468>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A. y Meneghetti, C. (2022). Soft Skills and Extracurricular Activities Sustain Motivation and Self-Regulated Learning at School. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550-569. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A. y Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology Education*, 38(1), 109-130. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Ferreira Lemos, V.A. y Brunstein, J. (2023). Fostering soft skills leadership through a critical reflection approach. *Industrial and Commercial Training*, 55(1), 143-156. <https://doi.org/10.1108/ICT-01-2022-0001>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Vergara Editorial.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M.J (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gutman, L. y Schoon, I. (2013) *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Institute of Education, Education Endowment Foundation. <https://bit.ly/3Jw99MA>
- Harber, J. (2021). Sorting schools: A Computational Analysis of Charter School Identities and Stratification. *Sociology of Education*, 94(1), 43-64. <https://www.doi.org/10.1177/0038040720953218>
- Haste, H. (2018), *Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A critical review of definitions, concepts and data*, OECD. [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Draft\\_Papers\\_supporting\\_the\\_OECD\\_Learning\\_Framework\\_2030.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Draft_Papers_supporting_the_OECD_Learning_Framework_2030.pdf)
- Heckman, J., Pinto, R. y Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6). 2.052-2.086. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>
- Heckman, J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hochanadel, A. y Finamore, D. (2015) The Clute Institute Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051129.pdf>
- Ibarra, L. (2020). Soft skills, una tendencia de investigación educativa. *Revista Varela*, 21(58), 22-28. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/102>
- Ikesako, H. y Miyamoto, K. (2015), *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research*, OECD Education Working Papers, 121, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5js07529twf0-en>
- INEEd (2018), *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. <https://bit.ly/40wuhsL>
- Jagannathan, R., Camasso, M.J. y Delacalle, M. (2019). Promoting cognitive and soft skills acquisition in a disadvantaged public school system: Evidence from the Nurture

- thru Nature randomized experiment. *Economics of Education Review*, 70, 173-191. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.04.005>
- Joannis Ortiz, L.A. (2015). Soft Skills, insuficientes en los sistemas públicos de educación superior. *Excelencia Administrativa*, 12(32), 37-46. <https://bit.ly/42xaPOz>
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2.283-2.290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B. y Borghans, L. (2015). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OCDE. <https://bit.ly/3FNpmfo>
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salagénica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63-84. <https://www.scinapse.io/papers/2554052565>
- Lamas, H. (2008), Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Martín, S. y Bartolomé, A. (2022). Aprenentatge de soft skills amb reptes socials. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 14, 55-69. <https://raco.cat/index.php/RIDU/article/view/396569>
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts B.W., Ross, S., Sears, M.C., Thomson, W.M. y Caspi, A. (2010). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108(7), 2.693-2.698. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1010076108>
- Morandini, S., Fraboni, F., De Angelis, M., Puzzo, G., Giusino, D. y Pietrantonio, L. (2023). The impact of artificial intelligence on workers' skills: Upskilling and reskilling in organisations. Informing Science. *The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 26, 39-68. <https://doi.org/10.28945/5078>
- National Research Council (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13215>
- OCDE (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Skills for 2030*. Recuperado de: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf)
- Ouchen, L., Tifroute, L. y El Hariri, K. (2022). Soft skills through the prism of primary school teachers. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2.303-2.313. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2303>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M. y Pino-Juste, M. (2021). Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(9), 4811. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Rabiya, A. y Vijayalaxmi, A.H.M. (2017). The Influence of Intrapersonal Skills Intervention Program on Happiness State of Adolescents. *Language in India*, 7(17), 328-343. <http://www.languageinindia.com/july2017/rabiyahappinessstate1.pdf>
- Rebrina, F.G., Khakimova, S.D. e Ishkinyaeva, A.R. (2019). Networking cooperation in forming soft skills of a new type of teacher. *Space and Culture*, 7(3), 160-171. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i3.530>
- Rey, J. (2016), Las soft skills, el reto de la escuela secundaria. *Seres, saberes y contextos*, 1(1), 50-54. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC2-soft-skills.pdf>
- Skura, M. y Świdarska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>

- Tangney, J., Baumeister, R y Boone, A. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72, 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, E., Augereau-Landais, M. y Mourey, F. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(54). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Tuomi, I. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk? *European Journal of Education*, 57(4), 601-619. <https://doi.org/10.1111/ejed.12531>
- UNESCO-OREALC (2017), *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017, OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- United Nations Children's Fund (2012), *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. Final Report. <https://gdc.unicef.org/media/3346/download>
- Wiyono, B.B. y Wu, H.H. (2022). Investigating the Structural Effect of Achievement Motivation and Achievement on Leadership and Entrepreneurial Spirit of Students in Higher Education. *Administrative Sciences* 12(3), 99. <https://doi.org/10.3390/admsci12030099>
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>
- Zambrano-Chamba, M., Vallejo-Piza, G. y Tafur-Méndez, F. (2023). Investigación: Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 257-267. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1627>