

# **Habilidades blandas e inclusión: una sinergia necesaria para la educación del siglo XXI**

## **Soft skills and inclusion: a necessary synergy for 21st-century education**

Daniel BARTOLOMÉ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Técnica "Luis Vargas Torres", Ecuador. [daniel.bartolome@utelvt.edu.ec](mailto:daniel.bartolome@utelvt.edu.ec)

### **RESUMEN**

La educación inclusiva no puede ser comprendida ni practicada eficazmente sin considerar las habilidades blandas como una parte esencial del quehacer docente. Este artículo explora cómo competencias como la empatía, la comunicación asertiva, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo permiten construir entornos escolares más humanos, respetuosos y adaptados a la diversidad. Se argumenta que las habilidades blandas no son un complemento, sino un pilar para lograr la equidad educativa y garantizar una participación plena de todos los estudiantes.

**Palabras clave:** educación inclusiva, habilidades blandas, práctica docente.

### **ABSTRACT**

Inclusive education cannot be effectively understood or practiced without considering soft skills as an essential part of teaching. This article explores how competencies such as empathy, assertive communication, emotional intelligence, and teamwork enable the creation of school environments that are more humane, respectful, and adapted to diversity. It argues that soft skills are not a complement, but a pillar for achieving educational equity and ensuring the full participation of all students.

**Keywords:** inclusive education, soft skills, teaching practice

Recibido: 23/10/2025

Aprobado: 16/12/2025

Publicado: 30/01/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de diferentes países han ido avanzando hacia modelos más flexibles, democráticos e inclusivos, entendiendo sobre el papel la diversidad como una riqueza y no como una dificultad. Sin embargo, poner en práctica este tipo de políticas e implementarlas de manera real todavía está lejos de cumplirse a cabalidad, teniendo que enfrentarse a múltiples desafíos, entre ellos, garantizar una formación docente que se centre no sólo en aspectos técnicos o curriculares, sino también en torno a las dimensiones humanas y emocionales del proceso educativo.

La principal barrera para conseguir que las instituciones educativas tengan un compromiso hacia la inclusión se encuentra en las ideas, normas, creencias vigentes, los patrones de funcionamiento y los agentes implicados en la enseñanza (Fernández Batanero y Benítez Jaén, 2016). Lamentablemente, en muchos casos, algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas no han hecho más que perpetuar el status quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre los alumnos.

De hecho, tal y como recogen numerosos autores citados por Arnáiz y Guirao (2015), la oratoria que difunden en sus discursos los políticos, las autoridades educativas y determinados miembros de organización no gubernamentales a favor de la inclusión ha evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión. Sus discursos no corresponden con la realidad, y en muchos casos no se concretan en medidas, siendo únicamente palabras o eslóganes vacíos.

Las leyes educativas obligan al profesorado a realizar este tipo de trabajo, pero no se le da unas directrices claras de cómo hacerlo, sin olvidar que en las mallas de las diferentes carreras educativas universitarias se aborda de manera muy generalista el trabajo inclusivo en el aula, en algunos casos a través de alguna materia residual. Tampoco se puede dejar de lado el hecho de que no se dota a las instituciones educativas de los recursos educativos necesarios para poder realizar este tipo de trabajo, pidiendo e incluso exigiendo al profesorado que improvise y sea creativo en el aula sin darle los medios necesarios.

Lo anterior da lugar a que bajos índices en formación y especialización docente en atención a las necesidades y dificultades de los estudiantes pueda generar comportamientos forzados, e incluso de rechazo, que se traducen en pobres estrategias de enseñanza-aprendizaje y en una visión muy pesimista hacia el estudiante y este tipo de trabajo, lo que a su vez impide una auténtica educación inclusiva (Mosa, 2014); y viceversa, una predisposición favorable hacia la inclusión educativa de todo el alumnado puede producir más y mejores estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito (Álvarez Castillo & Buenestado Fernández, 2015).

Es primordial, por tanto, abordar una formación de los profesionales de la educación centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento, introduciendo en las mallas de las distintas carreras educativas materias específicas enfocadas en el trabajo educativo inclusivo, en las que docentes universitarios cualificados doten a sus estudiantes de las estrategias educativas necesarias para trabajar con todo tipo de estudiantes, y desarrollar en ellos las habilidades académicas y sociales que les permitan resolver cualquier tipo de situación que se presente en aula. El denominador común para la mejora de la escuela y del éxito de los estudiantes es el profesor y las prácticas educativas que éste desarrolle.

Durante años, la educación inclusiva ha sido asociada principalmente con adaptaciones curriculares, eliminación de barreras físicas y acceso a recursos especializados. Si bien este tipo de trabajo es importante, existe un aspecto muchas veces olvidado: la dimensión humana y relacional de la enseñanza. Para lograr una verdadera inclusión, se precisa que el profesorado este dotado de habilidades blandas, es decir, aquellas competencias socioemocionales e interpersonales que les permiten relacionarse con empatía, respeto y flexibilidad ante la diversidad del aula. Después estas deberán ser replicadas en sus estudiantes, poniendo en el centro del trabajo de enseñanza/aprendizaje al ser humano, sus emociones, su capacidad de diálogo y su compromiso con la equidad, construyendo así sujetos integrales.

En este contexto, las denominadas habilidades blandas —como la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, la empatía, y la comunicación asertiva— se posicionan como instrumentos claves para que el

profesorado pueda responder de manera acertada a las necesidades de cada uno de sus estudiantes. Más allá de adaptaciones curricular, tipo de contenidos o metodologías, la inclusión debe construirse en la relación interpersonal cotidiana, donde entender las emociones de los estudiantes, escuchar verdaderamente sus inquietudes y necesidades, ser flexible a las diferentes realidades y momentos, y respetar las diferencias desempeñan un papel esencial (Tjernberg & Mattson, 2014).

Por ello, este artículo pretende generar en primera instancia una reflexión por separado de lo que es la educación inclusiva y las habilidades blandas, para posteriormente demostrar el vínculo indisoluble que existen entre ambos conceptos, alcanzando desde su unión una educación transformadora y vanguardista. Y en última instancia se analizará la necesidad de incluir dentro de la formación docente inicial y continua este tipo de habilidades.

## 2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente trabajo se utilizó un enfoque descriptivo, utilizando la revisión bibliográfica como medio para analizar las diferentes perspectivas y enfoques existentes sobre la inclusión educativa, y poder vincular esta con el desarrollo de habilidades blandas. Éste es un tipo de investigación, que parte de un tema sobre el que se profundiza a través del análisis de investigaciones y estudios precedentes y que desemboca en una revisión narrativa de carácter integrador (Torres-Fonseca & López-Hernández, 2014).

El diseño investigativo adoptado se centró en una búsqueda sistemática, selección, análisis y síntesis de la literatura científica de referencia sobre la inclusión educativa, las habilidades blandas, y la relación que debería existir entre ambas entre los años 2015 y 2025. El trabajo de revisión bibliográfica se desarrolló en bases de datos académicas reconocidas y de impacto, tales como: Scopus, Scielo, Web Science, Google Scholar, Scopus, ERIC, Además, se realizaron consultas en páginas web oficiales y en documentos institucionales y de organismos internacionales, como la ONU, UNESCO, CEPAL, Banco de Desarrollo, entre otros) que aportan políticas y análisis actualizadas sobre el tema.

Para la búsqueda se utilizaron palabras clave y descriptores tanto en inglés como en castellano, combinadas como: soft skills, inclusive education, emotional learning - habilidades blandas, educación inclusiva, aprendizaje emocional. Como periodo de búsqueda se estableció el que transcurre entre los años 2015 y 2025, priorizando artículos de impacto, tesis doctorales y documentos técnicos oficiales de relevancia científica.

Se utilizó este tipo de revisión porque permite analizar conceptos complejos y amplios como son las habilidades blandas, la inclusión educativa, y la relación que existe entre ambos términos. Posibilita tomar como referencia tanto estudios empíricos, como revisiones sistemáticas que ya se hayan realizados con anterioridad, y experiencias pedagógicas que se están impulsando actualmente sobre este campo. Sin olvidar que este tipo de trabajos facilita al autor poder realizar una síntesis crítica de las tendencias actuales y de las oportunidades de investigación que siguen existiendo sobre la temática (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M., 2010).

Como guía previa para realizar el trabajo de revisión se plantearon una serie de interrogantes ¿cuál es la relación que existe entre habilidades blandas y educación inclusiva? ¿los profesores necesitan las habilidades blandas para ser inclusivos? ¿qué habilidades blandas son más relevantes para generar espacios educativos inclusivos? ¿qué tendencias educativas actuales destacan en la literatura para su desarrollo en aulas inclusivas? ¿Qué vacíos, desafíos y recomendaciones emergen para la formación y práctica docente?

En primer lugar, como bases de datos, se utilizaron Scopus y Web of Science, debido a que proporcionan una gran variedad de estudios de calidad contrastada, publicados en revistas indexadas que tienen garantizado el impacto científico. Estas dos bases son fundamentales para incluir evidencias sólidas respecto a aprendizaje emocional, habilidades blandas, inclusión educativa, y prácticas educativas innovadoras, de ambas se utilizaron doce publicaciones. Se hizo uso de ERIC, como tercera alternativa, debido a que está especializada en educación, ofrece acceso a trabajos investigativos revisados por pares, que analizan estrategias educativas vinculadas al trabajo inclusivo y con habilidades blandas. De esta se

hizo uso de cinco estudios. La cuarta fue SciELO, entendiendo la necesidad de garantizar la representación de la producción científica de la región, y de poder visibilizar las experiencias y trabajos desarrollados en Hispanoamérica.

Por último, se utilizó Google Scholar como herramienta complementaria para ampliar la búsqueda, y poder tener acceso a documentos no indexados por las bases anteriores. Aunque su nivel de selectividad es menor, permite minimizar el sesgo de omisión de estudios relevantes. La combinación de estas cuatro bases garantiza una cobertura completa y equilibrada, contemplando perspectivas internacionales y regionales, diversidad lingüística y diferentes perspectivas metodológicas a la hora de abordar el trabajo educativo inclusivo, analizar las habilidades blandas y el aprendizaje socioemocional. Esto fortalece la eficacia y pertinencia del proceso de revisión y responde a las recomendaciones metodológicas para revisiones de este tipo (Tabla 1).

El proceso de selección de material bibliográfico se desarrolló en tres etapas, en la primera a través de los títulos y resúmenes de los trabajos se procedió a filtrar aquellos irrelevantes. La exclusión de estudios se justificó con el propósito de mantener la coherencia de la revisión. Para ello se tomaron como criterios la pertinencia con la temática, teniendo que ser publicaciones que abordaran la relación entre habilidades blandas, aprendizaje socioemocional e inclusión educativa; el universo de los trabajos, entendiendo que estos debían estar desarrollados en el ámbito educativo, y que se priorizó experiencias o trabajos realizados en la región; el tipo de documento, desechando aquellos que no hayan sido revisados por pares o sin un sustento académico verificable; trabajos sin disponibilidad de texto completo; el idioma, seleccionando únicamente trabajos en inglés y castellano; y por último la temporalidad de los trabajos, siendo únicamente publicaciones entre los años 2015 y 2025.

En la segunda se procedió a realizar una lectura completa de los documentos seleccionados, resaltando las partes más relevantes, que posteriormente se utilizarían como referencia. En la última etapa se realizó una clasificación temática atendiendo a categorías emergentes: habilidades blandas y su conceptualización, inclusión educativa y su conceptualización, formación docente en habilidades blandas, desarrollo socioemocional en realidades educativas inclusivas, e intervenciones y programas educativos enfocados en las habilidades blandas.

Una vez leído y categorizado todo el material se identificaron convergencias y divergencias entre todos los estudios, se compararon los enfoques pedagógicos, se intentó interpretar el aporte de las habilidades blandas en la inclusión educativa, y se analizó si éstas están o no incluidas en la oferta académica o planes de formación continua del profesorado.

**Tabla 1.** Estrategias de búsqueda (bases, fechas, strings, documentos seleccionados)

Base de datos / Repositorio	Términos clave	Documentos
Scopus	soft skills, inclusive education, emotional learning - habilidades blandas, educación inclusiva, aprendizaje emocional	<p>Alvarez Castillo, J. L., &amp; Buenestado Fernandez, M. (2015). Predictors of attitudes toward inclusion of students with special educational needs in future education professionals. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 26(3), 627-645. <a href="https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551">https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551</a></p> <p>Arnáiz, P., &amp; Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 18(1), 45-101. <a href="http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341">http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341</a></p> <p>Claxton, G., &amp; Lucas, B. (2016). The hole in the heart of education (and the role of psychology in addressing it). <i>Educational Psychology Review</i>, 40(1), 4-12. <a href="https://doi.org/10.53841/bpsper.2016.40.1.4">https://doi.org/10.53841/bpsper.2016.40.1.4</a></p> <p>Chi, G. I. C., &amp; Acosta, M. D. S. Z. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. <i>Revista Publicando</i>, 10(38), 54-65. <a href="https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367">https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367</a></p> <p>Goleman, D. (2005). <i>Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ</i>. Bantam. <a href="https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/titel/68742891">https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/titel/68742891</a></p> <p>Mohamed Zahir, H., Abd Majid, F., Dewi Mohamed, A. M., &amp; Shareefa, M. (2025). Nurturing soft skills in students: A systematic literature review of challenges, strategies, and frameworks used in secondary education. <i>GADING Journal for the Social Sciences</i>, 28(2), 97-116. <a href="https://doi.org/10.24191/gading.v28i2.615">https://doi.org/10.24191/gading.v28i2.615</a></p>

	<p>Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. <i>Africa Education Review</i>, 11(3), 292-310. <a href="https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989">https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989</a>.</p> <p>Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. <i>Business Communication Quarterly</i>. <a href="https://doi.org/10.1177/1080569912460400">https://doi.org/10.1177/1080569912460400</a></p> <p>Tjernberg, C., &amp; Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. <i>European Journal of Special Needs Education</i>, 29(2), 247-256. <a href="https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336">https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336</a></p>
<b>Web of Science</b>	<p>Ávila, M. J. L., de Luna, Á. B. M., &amp; Gómez, S. M. (2024). Habilidades blandas, mentorización y microcredenciales: estrategias del nuevo rol del profesorado del siglo XXI, como puente del éxito profesional de sus estudiantes. <i>Multidisciplinary Journal of School Education</i>, 13(2). <a href="https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/18">https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/18</a>.</p> <p>Greenberg, M. T. (2023). Evidence for Social and Emotional Learning in Schools. Learning Policy Institute. <a href="https://doi.org/10.54300/928.269">https://doi.org/10.54300/928.269</a></p> <p>Heckman, J. J., &amp; Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. <i>Labour Economics</i>. <a href="https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014">https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014</a></p>
<b>ERIC</b>	<p>Bermúdez, A., &amp; Tapia, P. (2022). Educación emocional y prácticas inclusivas en escuelas públicas de Chile. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 89(1), 77-92. <a href="https://rieoei.org/">https://rieoei.org/</a></p> <p>Cajas Rodriguez, N. S., &amp; Camarena Gonzales, L. M. (2023). Relación de las habilidades blandas y el rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje. <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12394/12749">https://hdl.handle.net/20.500.12394/12749</a>.</p> <p>García-Raga, L., &amp; López-Martín, R. (2020). Promoción de la convivencia escolar a través de la educación emocional. <i>Revista Educación XX1</i>, 23(2), 149-172. <a href="https://doi.org/10.5944/educxx1.25086">https://doi.org/10.5944/educxx1.25086</a></p> <p>Mastam, N. M., &amp; Zaharudin, R. (2024). Inclusive education: A systematic review of the impact and efficacy of soft skills development for students with disabilities. <i>International Journal of Education, Psychology and Counselling (IJEPC)</i>, 9(53). Recuperado de <a href="https://gaexcellence.com/ijepc/article/view/3780">https://gaexcellence.com/ijepc/article/view/3780</a></p> <p>Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R., Udah, H., &amp; Tsey, K. (2024). A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. <i>Frontiers in Education</i>, 9, 1383297. <a href="https://doi.org/10.3389/educ.2024.1383297">https://doi.org/10.3389/educ.2024.1383297</a></p>
<b>SciELO</b>	<p>Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. <i>Revista Electrónica Educare</i>, 22(3), 151-176. <a href="http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8">http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8</a></p> <p>Simón, C., &amp; Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. <i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i>, 10(1), 25-42. <a href="http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003">http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003</a>.</p> <p>Vásquez, S. J. A., &amp; Tarrillo, S. J. S. (2020). Énfasis en la formación de habilidades blandas en mejora de los aprendizajes. <i>EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades</i>, 8(2), 78-87. <a href="https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.470">https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.470</a></p>
<b>Google Scholar</b>	<p>Avelino Rodríguez, R. M. (2022). Importancia de las habilidades blandas y su relación con el clima organizacional en docentes de instituciones educativas. <i>E-IDEA 4.0 Revista Multidisciplinar</i>, 4(12), 33-46. <a href="https://doi.org/10.53734/mj.vol4.id242">https://doi.org/10.53734/mj.vol4.id242</a></p> <p>Batanero, J. M. F., &amp; Jaén, A. M. B. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down: Percepciones familiares y docentes. Profesorado. <i>Revista de Currículum y Formación de Profesorado</i>, 20(2), 296-311. <a href="http://www.ugr.es/local/recfpro/rev202COL16.pdf">http://www.ugr.es/local/recfpro/rev202COL16.pdf</a></p> <p>Cercado, M. A. T. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. <i>Ciencia y Educación</i>, 5(12), 139-150. <a href="https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787">https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787</a></p> <p>Chalacán, M. K. O., Cardenas, L. B. E., Cueva, L. C. M., Tayupanta, P. D. P. Q., &amp; Tayupanta, M. E. Q. (2025). Desarrollo de Habilidades Blandas en Docentes en Formación: Comunicación, Liderazgo, Empatía y Trabajo en Equipo como Competencias Clave Educativas. <i>Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar</i>, 9(4), 11127-11144. <a href="https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19688">https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19688</a></p> <p>Málaga Mamani, E., Málaga Mamani, R., Machaca Gonza, R., &amp; Mamani Guillen, Y. O. (2025). Habilidades blandas en docentes: una revisión sistemática. <i>Revista Tribunal</i>, 5(11), 63-82. <a href="https://doi.org/http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.142">https://doi.org/http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.142</a></p>

		Ortega Goodspeed, T. (2016). Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12799/4844">https://hdl.handle.net/20.500.12799/4844</a>
<b>UNESCO – GEM</b>	inclusión, equidad	Blanco, A. (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. En experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO. <a href="https://bit.ly/42GZo5H">https://bit.ly/42GZo5H</a> ONU (2006). Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <a href="https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf">https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf</a> . UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. <a href="https://unesdoc.unesco.org/">https://unesdoc.unesco.org/</a>

Fuente. Elaboración propia

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Educación inclusiva: más allá de la integración

Las concepciones más recientes y consensuadas sobre la inclusión educativa coinciden en la necesidad de garantizar la universalización de la educación en los sistemas educativos, sin embargo, esta meta es insuficiente si se pretende alcanzar una verdadera inclusión educativa. Todo cambio positivo requiere de un punto de partida, pudiendo ser éste, pero se queda corto si no se sigue avanzando y tomando medidas más importantes, como ofertar una educación adaptada a todos y todas, en la que de verdad se tengan presentes todas las realidades dispares, sean estas socioeconómicas o socioculturales, o tengan que ver con las diferentes necesidades educativas y ritmos de aprendizajes de cada estudiante, y sus características. Realmente alcanzar este tipo de educación requiere de una transformación profunda de los actuales sistemas educativos, a través de políticas educativas pertinentes y concretas (Bartolomé, et al., 2021).

La educación inclusiva no debe entenderse únicamente como la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares, sino transformar la realidad educativa para que esta responda a la diversidad humana. Para ello los sistemas educativos precisan realizar un análisis profundo de sus estructuras, de las metodologías que se usan, de las actitudes de los diferentes actores educativos, y del tipo de relaciones humanas que existen dentro de las instituciones. Según la UNESCO (2020), “la inclusión es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, participación y el aprendizaje”. La verdadera inclusión es cultural, emocional y pedagógica.

Esta tiene que ser entendida como un derecho innegociable de todos los estudiantes a aprender en igualdad de condiciones, recibiendo una educación de calidad, en la que se atienda la diversidad sin discriminar por motivos de sexo, origen, religión, discapacidad, o cualquier otra condición. De acuerdo a esta visión ética y pedagógica se exige cambios en las prácticas, las actitudes y la cultura institucional.

Implementar políticas educativas inclusivas es un elemento clave. Estas deben hacer referencias a todos y cada uno de los componentes y elementos que existen en un sistema educativo: metodología y estrategias educativas, planificación, evaluación, proyectos educativos, formación y perfil del profesorado, gestión educativa, etapas, niveles y tipos de educación, inversión y financiamiento, entre otros. Estas políticas deberán establecer las bases del accionar educativo inclusivo en las diferentes realidades educativas, sirviendo como base para garantizar procesos inclusivos educativos de calidad en las instituciones, siempre con la supervisión de órganos de control empoderados, que estarán dotados de herramientas para realizar el seguimiento y la evaluación de su cumplimiento (Armijo-Cabrera, 2018).

Para que haya un impacto real y esta visión se materialice, no es suficiente con implementar leyes o adaptar currículos: se precisa que el clima del aula sea acogedor y al mismo tiempo emocionalmente seguro, y ello sólo puede alcanzarse si todos los actores de la comunidad educativa —especialmente los profesores— están preparados para responder a la diversidad desde una mirada empática y respetuosa.

El trabajo inclusivo, a veces, se ve obligado a seguir las tendencias que marca la sociedad en cada momento, priorizando determinando colectivos, y dejando en un segundo o tercer plano estudiantes que siguen sufriendo la discriminación o la exclusión educativa. Los sistemas educativos tienen que poner rostro a todas las personas que siguen encontrándose barreras y obstáculos en las instituciones

educativas, dando la misma prioridad y el mismo valor a todas ellas, porque todos y todas tienen que ser incluidos y recibir un mismo tipo de educación (Blanco, 2009; Villota & Araya, 2018).

La imposición de políticas e iniciativas educativas inclusivas no tienen que ser el mecanismo final, porque nunca llegarán a interiorizarse por parte de los diferentes actores educativos, ya que al ser algo impuesto no existirá nunca el compromiso real y el cambio de actitudes. Toda la comunidad educativa tiene que formar parte de este proceso de cambio a través del diálogo, respetando cada punto de vista, y entendiendo la educación desde un prisma que vaya más allá del desarrollo cognitivo del estudiante, buscando la construcción de un sujeto integral, y dando el valor que se merece a la parte social y emocional de cada niño, adolescente o joven.

Todo cambio social y educativo no será fácil y requerirá de tiempo, hay que ser conscientes que cierto tipo de pensamientos y de prácticas educativas están totalmente interiorizados en la sociedad, en los propios centros educativos y en sus actores. Por ello se precisa del compromiso de todos los estamentos implicados, desde el padre o madre de familia hasta el rector o director de una institución, todas sus acciones tienen valor, y la suma de todas ellas pueden provocar ese cambio tan necesario (Simón & Giné, 2016). Se precisa realizar un trabajo educativo diferente desde los hogares y desde los centros educativos, en el que se priorice el desarrollo de la dimensión humana de las personas, incluyendo en la formación de todos en las diferentes etapas educativas, desde la Educación Inicial o Infantil hasta la Educación Superior, las habilidades blandas.

### **3.2. Habilidades blandas como base de una educación inclusiva transformadora**

El paradigma educativo actual, por lo menos sobre el papel, ha evolucionado, superando una perspectiva centrada únicamente en la adquisición de contenidos hacia una visión más integral, que prioriza aspectos como la comunicación interpersonal, la inteligencia emocional, la resiliencia, o la colaboración. Este tipo de habilidades, también denominadas habilidades blandas, se han convertido en herramientas imprescindibles para construir entornos educativos inclusivos, equitativos y adaptados a la diversidad del estudiantado (Avelino Rodríguez, R. M., 2022).

La perspectiva actual sobre inclusión educativa, reconocida por la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y respaldada por la Agenda 2030 -Objetivos de Desarrollo Sostenible 4- entiende a esta como un proceso que permitirá garantizar que cualquier estudiante, independientemente de su realidad o condición, tendrá garantizado el acceso a una educación de calidad. De acuerdo a este marco, las habilidades blandas son el nexo entre la diversidad del aula y una educación centrada en el bienestar emocional, el respeto, y la participación activa.

Las habilidades blandas son competencias comunicativas, personales y sociales que confieren a la persona la capacidad de interactuar de manera efectiva con los demás, el control y conocimiento de uno mismo, y adaptarse a las diferentes realidades, tanto laborales como contextuales. Estas no son competencias meramente cognitivas, sino humanas, y como tal están totalmente vinculadas a las relaciones sociales y a la inteligencia emocional. Existe gran cantidad de ellas, por mencionar algunas, quizás las más relevantes: liderazgo, trabajo en equipo, empatía, asertividad, escucha activa, resolución de conflictos, adaptabilidad, pensamiento crítico, tolerancia a la frustración (Cercado, 2024).

Diferentes autores hacen un acercamiento a su concepto (Claxton y Lucas, 2016; Robles, 2012; Heckman & Kautz, 2012; Goleman, 2020; OECD, 2021). Todas las definiciones coinciden en lo esencial, diferenciando las habilidades blandas de las duras, relacionándolas directamente con la inteligencia emocional y con la dimensión social y personal del sujeto. Su desarrollo en los estudiantes, en las diferentes etapas educativas, permitirán la construcción de un sujeto autosuficiente, capaz de responder a sus propias necesidades y a las de los demás, y de adaptarse a las distintas realidades laborales y sociales, entendiendo el mundo y a sí mismo.

El concepto de habilidades blandas surge del mundo empresarial, pero ha cobrado gran relevancia en la educación por su impacto en la formación integral del ser humano. En el aula, estas habilidades permiten establecer una relación basada en la confianza y respeto entre el profesor y sus estudiantes, construir ambientes de aprendizaje colaborativos y solidarios. Posibilita desarrollar en los educandos el liderazgo positivo y la resiliencia, eliminar los prejuicios y estereotipos en la relación entre estudiantes y entre

profesor/estudiante, y garantizar un clima emocionalmente seguro para todos ellos. Daniel Goleman (2005), pionero en inteligencia emocional, plantea que el éxito personal y profesional depende en gran medida de estas capacidades.

Diversos estudios (Bermúdez & Tapia, 2022; Chalacán et al., 2025) han demostrado que las habilidades blandas favorecen el desarrollo de entornos de aprendizaje inclusivos. Estas competencias permiten reducir las barreras actitudinales y fomentar la participación de todos los estudiantes. La inclusión educativa no puede lograrse únicamente a través de políticas o adaptaciones curriculares, es necesario transformar la cultura escolar y las relaciones humanas dentro del aula, y esto comienza por el desarrollo de habilidades blandas en el profesorado. Estas competencias ayudan a crear ambientes de aprendizaje más humanos, seguros, cooperativos y respetuosos, donde todos los estudiantes puedan participar y desarrollarse plenamente.

El aula inclusiva precisa de profesores capaces de gestionar la diversidad con sensibilidad emocional. Habilidades como la regulación emocional y la empatía son claves para poder identificar las necesidades individuales de cada estudiante, y poder responder con la estrategia educativa más pertinente y precisa.

El trabajo directo en habilidades blandas como la comunicación asertiva y no violenta, la resolución de conflictos, o el trabajo en equipo reducirá problemáticas latentes en las instituciones educativas como el bullying y mejorarán la cohesión grupal, generándose relaciones positivas, basadas en el respeto y la confianza entre los miembros de la comunidad educativa, siendo así las instituciones educativas espacios emocionalmente seguros y justos, base de toda experiencia inclusiva

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes además de estimular la autonomía intelectual permitirá desarrollar en ellos una mirada crítica sobre los prejuicios, estereotipos y desigualdades sociales que siguen estando presente en la sociedad, y que se perpetúan a través de determinadas prácticas educativas, de los medios de comunicación masiva, y de las propias redes sociales. Fomentar este tipo de pensamiento en los educandos permitirá tener una mayor conciencia de grupo, y un mayor respeto por la diversidad o por lo diferente (Ortega Goodspeed, 2016).

**Tabla 2.** Relación entre habilidades blandas y acciones inclusivas en el aula

Habilidad blanda	Aplicación en educación inclusiva
Empatía	Permite al docente comprender las realidades diversas del estudiantado.
Comunicación asertiva	Facilita el diálogo respetuoso y la expresión de necesidades.
Escucha activa	Valida la voz de estudiantes con necesidades educativas específicas.
Tolerancia	Fomenta el respeto por la diversidad cultural, física o cognitiva.
Gestión emocional	Permite al docente manejar situaciones de aula complejas con equilibrio.
Trabajo colaborativo	Promueve el aprendizaje entre pares con diferentes habilidades.
Flexibilidad	Facilita adaptaciones pedagógicas ajustadas a cada realidad.

Fuente. Elaboración propia a partir de Mastam y Zaharudin (2024) y Cajas Rodríguez & Camarena Gonzales, (2023).

### 3.3. Retos y oportunidades en la formación docente

El profesor inclusivo del siglo XXI no puede ser únicamente un mero transmisor de conocimientos, su rol dentro del aula debe ser distinto, convirtiéndose en un facilitador de aprendizajes significativos y un generador de relaciones humanas respetuosas, donde cada estudiante -independientemente de sus características personales, sociales, culturales o cognitivas- se sienta valorado, reconocido, y acompañado. En esta nueva realidad educativa, las habilidades blandas deben ser herramientas clave para el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva (Ávila et al., 2024).

Uno de los mayores desafíos para implementar esta educación integradora e inclusiva es que en ocasiones las habilidades blandas no se contemplan o incluyen en las mallas o programas de las carreras universitarias de formación docente, y si se realiza, se abordan de forma superficial y teórica. Esta realidad provoca que actualmente los profesores de las diferentes etapas educativas se encuentren poco preparados para acompañar con sensibilidad a estudiantes con trayectorias diversas, para abordar los diferentes conflictos que se pueden presentar en el aula, y para generar un clima emocionalmente estable y saludable para todos (Málaga Mamani et al., 2025).

Incorporar el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial y continua del profesorado no es un lujo, sino una necesidad urgente, se precisa integrarlas en las diferentes materias de manera transversal, e incluir en los cursos de formación continua temáticas relacionadas con la inteligencia emocional, la convivencia escolar, y las metodologías inclusivas, sin olvidar que tiene que estar presente dentro de la evaluación docente apartados que tengan que ver con las actitudes y prácticas desde un enfoque inclusivo, reconociendo la dimensión emocional de la enseñanza (García-Raga & López-Martín, 2020).

Un docente inclusivo debe poseer y poner en práctica tanto habilidades pedagógicas como habilidades socioemocionales, entre las que habría que destacar la aceptación incondicional de la diversidad, la flexibilidad para adaptar estrategias educativas de acuerdo a las diferentes realidades, la escucha activa frente a las necesidades de los estudiantes, el compromiso con el aprendizaje permanente y con la autoevaluación de sus propias prácticas, y la habilidad para expresar ideas, emociones, límites y expectativas con claridad y respeto. Se requiere un enfoque colectivo, en el que el profesor deberá trabajar con todos los actores educativos, y deberá fomentar la cooperación entre compañeros dentro de aula, valorando los aportes y capacidades de cada uno de sus estudiantes.

Conocer sus propias emociones, prejuicios y reacciones permitiría al profesor desempeñarse con sensibilidad, equilibrio y coherencia, ante la diversidad. La autorregulación emocional es clave para resolver de manera positivas situaciones o conflictos inesperadas que se pueden presentar dentro del aula. Este tipo de trabajo representa desafíos constantes para el educador, siendo necesario cultivar una actitud proactiva, resiliente y esperanzadora, que permitirá superar los diferentes obstáculos y barreras que están presentes, y generar oportunidades colectivas de crecimiento (Vásquez & Tarrillo, 2020).

Cada grupo de estudiantes es único, por ello el interiorizar las habilidades blandas permitirán al profesor adaptar su práctica docente a los distintos escenarios, ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades especiales, garantizando así una educación inclusiva de calidad para todos los estudiantes. El desarrollo de estas habilidades permite humanizar el proceso educativo, promoviendo entornos donde todos y todas pueden aprender, participar y desarrollarse plenamente. Los sistemas educativos deben invertir en la formación docente en habilidades blandas, entendiendo que esta es una condición imprescindible para garantizar una educación equitativa, justa e inclusiva.

Fortalecer las habilidades blandas en el profesorado permitirá mejorar el vínculo afectivo con sus estudiantes, generará un ambiente de confianza y seguridad para el aprendizaje, disminuirá el estrés y mejorará la gestión en el aula, facilitará la atención personalizada y respetuosa, y potenciará la construcción de aulas democráticas y equitativas. El profesor podrá utilizar estrategias como talleres vivenciales sobre empatía, diversidad y escucha; aprendizaje cooperativo, basado en proyectos y tutorías entres pares, que permitirá a los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino también a convivir y respetar la diferencia; círculos de diálogo y reflexión emocional; estudios de caso sobre inclusión, en los que se plantearán situaciones reales; autoevaluación y metacognición docente sobre su rol emocional; debates y lecturas sobre diversidad y derechos humanos; el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA-, que favorece la flexibilidad, la equidad y estimula el desarrollo de habilidades blandas como la autonomía, autoevaluación y perseverancia; aplicar el modelo CASEL -Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-, en el que se establecen cinco competencias claves: toma de decisiones responsables, autoconciencia, autorregulación, conciencia social y habilidades de relación, estas pueden integrarse en todas las asignaturas y etapas educativas, favoreciendo la inclusión desde lo emocional y lo relacional. En todo caso se deberá trabajar de manera transversal la educación emocional en todas las asignaturas (Chi & Acosta, 2023).

#### 4. DISCUSIÓN

La revisión de la literatura realizada en este trabajo ha permitido detectar una tendencia progresiva en los sistemas educativos de integración de las habilidades blandas como eje fundamental de la educación inclusiva. Autores como Orih et al. (2024), manifiestan que el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la colaboración y la comunicación asertiva son claves para alcanzar entornos de aprendizaje realmente inclusivos, en los que todos los estudiantes puedan participar de la misma manera, recibiendo las mismas oportunidades, y gozar de una educación de calidad sin ningún tipo de barrera.

A nivel conceptual, se coincide en la necesidad de que el profesorado de las diferentes etapas educativas tenga, como parte de su formación tanto inicial como permanente, el desarrollo de competencias socioemocionales, fortaleciéndose el vínculo pedagógico y teniendo las herramientas y conocimientos necesarios para gestionar de manera eficiente la diversidad en el aula. Se ha demostrado que aquellos docentes que han recibido este tipo de preparación a través de programas de aprendizajes socioemocionales o cursos específicos han reducido conductas problemáticas en sus clases, y han conseguido mejorar los resultados académicos de sus estudiantes (Greenberg, 2023).

Si bien es cierto, esta temática todavía no ha sido abordada a profundidad por la comunidad científica, existiendo pocos estudios que hagan referencia directa a las habilidades blandas y su impacto en la educación inclusiva. Se pueden encontrar artículos de revisión que realizan un análisis conceptual de ambos conceptos, pero pocos estudios experimentales que evalúen los resultados reales que se obtienen al aplicar este tipo de habilidades en el aula y en la formación docente, y si realmente permiten general una educación más inclusiva y transformadora. Esta realidad da a entender que en los sistemas educativos y en la oferta educativa actual queda mucho trabajo por realizar (Mohamed Zahir et al., 2025).

Generar y dar a conocer iniciativas que se estén desarrollando actualmente permitiría dar impulso a la consolidación de prácticas inclusivas, articulando la teoría con la práctica, eliminando las posibles dudas o miedos que puedan tener profesores innovadores a la hora de aplicar este tipo de metodología educativa. También despertaría una demanda sobre su formación, y fomentaría un análisis crítico sobre la práctica docente y el interés por el cambio de paradigma. Es preciso empoderar al estudiante, entendiendo que su papel es fundamental, por ello se precisa añadir una visión interseccional en la que se tome en cuenta la perspectiva del estudiantado, considerando todas sus realidades, y aceptando su rol principal en el trabajo educativo (Mastam & Zaharudin, 2024).

De acuerdo a todo lo expuesto, se propone, como futuros trabajos investigativos, evaluar programas de formación docente en los que se haya incluido este tipo de contenidos, y comparar sus resultados con los de aquellos en los que no los tengan. Sería interesante diseñar propuestas, tanto para formación inicial como continua, en las que se articule el trabajo educativo inclusivo a través del desarrollo de habilidades blandas, y una vez aplicadas medir su impacto. Este marco de actuación pretende atender a las principales lagunas que se han detectado con el presente trabajo.

En conclusión, el estudio del arte revisado demuestra que las habilidades blandas son un elemento indispensable en la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas, pero al día de hoy todavía se requiere avanzar hacia modelos integradores y programas educativos sólidos y pertinentes que permitan consolidar su papel dentro de la preparación académica del profesorado y de las políticas educativas contemporáneas de los diferentes países.

#### 5. CONCLUSIONES

Durante muchos años, en la educación formal se ha apostado por una lógica meritocrática, academicista, y centrada por encima de todo en los resultados cuantificables. En ese paradigma se han priorizado las habilidades cognitivas formales por encima de las otras dimensiones humanas esenciales, como el sentir, el convivir, el cuidar o el colaborar. No obstante, el reconocimiento de la diversidad cultural, funcional, lingüística y socioeconómica en las aulas, junto con la crisis emocional de la que adolecen las nuevas

generaciones, exige repensar los pilares del sistema educativo. Ante esta nueva realidad, las habilidades blandas emergen como un componente indispensable para garantizar una inclusión auténtica y sostenida.

El vínculo entre habilidades socioemocionales e inclusión educativa no es accesorio ni instrumental, representa una revolución educativa silenciosa, donde la equidad y el reconocimiento del otro se convierten en ejes vertebradores de la escuela vanguardista y democrática. Las acciones puntuales como las adaptaciones curriculares, la adecuación de espacios físicos, la asignación de tutores, los talleres de sensibilización son acciones insuficientes sino vienen acompañadas de una reinención del proyecto educativo. En él se tiene que concebir una educación en la que no solo haya un lugar para todos, sino que sea construida para todos y desde todos. Un trabajo educativo donde la emoción no sea una debilidad, sino una forma de conocer, donde el cuidado no sea un valor menor, sino un acto revolucionario, y donde la diferencia no se tolere, sino se celebre.

Las habilidades blandas tienen que ocupar un lugar de preferencia en la formación docente, permitiendo humanizar la educación, dignificando a cada uno de los estudiantes, construyendo una escuela que valore y reconozca las diferencias en lugar de silenciarlas. Profesores emocionalmente competentes pueden ser un punto de inflexión entre una inclusión superficial o aparente y una transformación educativa real. Una educación en la que la comunicación emocional sea un pilar, generando un ambiente de confianza entre estudiantes y profesores, en la que se establecerán límites claros basados en el respeto y en prevenir conflictos, donde el liderazgo del maestro no será impuesto, y permitirá inspirar a sus estudiantes, teniendo un papel de mediador en el aula y de generador de respeto, enseñando también a sus estudiantes a autorregularse, a reconocer sus emociones, y a identificar sus fortalezas y debilidades a través del autoconocimiento y del pensamiento crítico.

Los diferentes actores educativos tienen que entender que las habilidades blandas no son un complemento, sino el núcleo de una educación verdaderamente inclusiva. Estas permitirán al profesorado y a los estudiantes construir puentes entre la diversidad y el aprendizaje significativo. Integrarlas en la práctica educativa, la gestión, la evaluación, los proyectos educativos y la cultura escolar debe ser un imperativo ético y educativo.

La inclusión y las habilidades blandas no son dos caminos paralelos: son la misma vía hacia una educación más humana, justa y transformadora. No se puede incluir sin cuidar, y no se puede cuidar sin reconocer la singularidad del otro. La educación actual no será inclusiva hasta que no exista dentro de la misma una dimensión emocional, ética y relacional potente, y se le de valor jurídico a través de políticas y proyectos educativos públicos nacionales, en los que se incluyan objetivos de desarrollo socioemocional. Será necesario destinar recursos financieros para el desarrollo de este tipo de iniciativas, y crear indicadores de seguimiento que permitan evaluar su impacto y cumplimiento. Se precisa establecer alianzas entre los diferentes actores, estamentos, y las instituciones de las diferentes etapas educativas, con la meta de alcanzar un enfoque integral, que se trabaje de manera transversal desde el inicio hasta el final del proceso educativo de cada sujeto.

## **6. DECLARACIÓN DE ÉTICA, TRANSPARENCIA Y USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)**

### **6.1. Ética y transparencia**

El autor de este manuscrito declara su compromiso con los más altos estándares de integridad y ética académica exigidos por la Revista Espacios. Certifican que:

**Originalidad y plagio:** El trabajo presentado es original y no ha sido publicado previamente ni está siendo considerado para publicación en otra revista. Todas las fuentes consultadas han sido debidamente citadas y referenciadas según el estilo normativo exigido por la revista.

**Conflictos de interés:** Declaran la ausencia de conflictos de interés de naturaleza financiera, personal o institucional que pudieran haber influido en la interpretación de los resultados o en las conclusiones.

**Participación y crédito:** Todos los autores listados han contribuido significativamente al diseño, la ejecución, el análisis o la redacción del manuscrito, y han revisado y aprobado la versión final.

**Datos y materiales:** Los datos y materiales utilizados en este estudio están disponibles para ser examinados, sujetos a la protección de la privacidad de los participantes, si aplica.

## 6.2. Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

Se declara que la generación del contenido instruccional de esta plantilla de ejemplo (Introducción, Resultados, Discusión, Conclusiones) fue asistida por un Modelo de Lenguaje Grande (LLM), específicamente Gemini (Google).

**Roles de la IA:** La IA se empleó únicamente como una herramienta de apoyo editorial y didáctico para estructurar, condensar y reformular las pautas de las secciones, asegurando la adherencia al tono instructivo solicitado y a los requisitos de la plantilla SciELO/Revista Espacios.

**Responsabilidad humana:** La concepción intelectual, la selección de los requisitos académicos y la verificación de la exactitud de las directrices son responsabilidad exclusiva del autor humano. La IA no realizó análisis de datos, interpretación de resultados empíricos, ni aportó conclusiones científicas originales. Flores et al. (2023) sostienen que la necesidad de mantener la responsabilidad humana en el ciclo de la investigación se considera un pilar ético fundamental.

**Edición final:** El manuscrito resultante fue revisado, editado y aprobado íntegramente por el autor, quien asume plena responsabilidad por el contenido y las pautas aquí presentadas.

## REFERENCIAS

- Alvarez Castillo, J. L., & Buenestado Fernandez, M. (2015). Predictors of attitudes toward inclusion of students with special educational needs in future education professionals. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551).
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arnáiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Avelino Rodríguez, R. M. (2022). Importancia de las habilidades blandas y su relación con el clima organizacional en docentes de instituciones educativas. *E-IDEA 4.0 Revista Multidisciplinar*, 4(12), 33-46. <https://doi.org/10.53734/mj.vol4.id242>
- Ávila, M. J. L., de Luna, Á. B. M., & Gómez, S. M. (2024). Habilidades blandas, mentorización y microcredenciales: estrategias del nuevo rol del profesorado del siglo XXI, como puente del éxito profesional de sus estudiantes. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13(2). <https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/18>.
- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista espacios*, 42(9). <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p05>.
- Batanero, J. M. F., & Jaén, A. M. B. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down: Percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 296-311. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev202COL16.pdf>
- Bermúdez, A., & Tapia, P. (2022). Educación emocional y prácticas inclusivas en escuelas públicas de Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 77-92. <https://rieoei.org/>
- Blanco, A. (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. En *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. <https://bit.ly/42GZo5H>
- Cajas Rodriguez, N. S., & Camarena Gonzales, L. M. (2023). Relación de las habilidades blandas y el rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/12749>.
- Cercado, M. A. T. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. *Ciencia y Educación*, 5(12), 139-150. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787>
- Claxton, G., & Lucas, B. (2016). The hole in the heart of education (and the role of psychology in addressing it). *Educational Psychology Review*, 40(1), 4-12. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2016.40.1.4>.
- Chalacán, M. K. O., Cardenas, L. B. E., Cueva, L. C. M., Tayupanta, P. D. P. Q., & Tayupanta, M. E. Q. (2025). Desarrollo de Habilidades Blandas en Docentes en Formación: Comunicación, Liderazgo,

Empatía y Trabajo en Equipo como Competencias Clave Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 11127-11144. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i4.19688](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19688)

- Chi, G. I. C., & Acosta, M. D. S. Z. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), 54-65. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>.
- García-Raga, L., & López-Martín, R. (2020). Promoción de la convivencia escolar a través de la educación emocional. *Revista Educación XX1*, 23(2), 149-172. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25086>
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam. <https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/titel/68742891>.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Investigación*. México, DF: Mc Graw Hill.
- Málaga Mamani, E., Málaga Mamani, R., Machaca Gonza, R., & Mamani Guillen, Y. O. (2025). Habilidades blandas en docentes: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 63-82. <https://doi.org/http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.142>
- Mastam, N. M., & Zaharudin, R. (2024). Inclusive education: A systematic review of the impact and efficacy of soft skills development for students with disabilities. *International Journal of Education, Psychology and Counselling (IJEPC)*, 9(53). Recuperado de <https://gaexcellence.com/ijepc/article/view/3780>
- Mohamed Zahir, H., Abd Majid, F., Dewi Mohamed, A. M., & Shareefa, M. (2025). Nurturing soft skills in students: A systematic literature review of challenges, strategies, and frameworks used in secondary education. *GADING Journal for the Social Sciences*, 28(2), 97-116. <https://doi.org/10.24191/gading.v28i2.615>
- Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>.
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World (Volume VI of the PISA Series)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- ONU (2006). *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R., Udah, H., & Tsey, K. (2024). A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. *Frontiers in Education*, 9, 1383297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>
- Ortega Goodspeed, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4844>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>.
- Tjernberg, C., & Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>.
- Torres-Fonseca, A., y López-Hernández, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 19(3), 393-399. <https://www.redalyc.org/pdf/473/47332498021.pdf>.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Vásquez, S. J. A., & Tarrillo, S. J. S. (2020). Énfasis en la formación de habilidades blandas en mejora de los aprendizajes. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 78-87. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.470>
- Villota, Y., Araya, J. (2018). Juventud, comunicación y movimientos sociales. En S. Brito y L. Basualto (Eds.), *Juventudes y jóvenes. Perspectivas desde la formación integral (91-107)*. Santiago de Chile: UCSH



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional