

CAPÍTULO 8.

DESARROLLO LONGITUDINAL DE HABILIDADES BLANDAS EN UNA COHORTE DE ESTUDIANTES BAJO UN MODELO DE APRENDIZAJE HÍBRIDO

Ángel Antonio Anicama Hernández¹
Iván Gustavo Huamán Torres²

¹: Médico Cirujano, Neurólogo, Docente Universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-0702-3198>

²: Administrador, Docente Universitario, Tec. Computación e Informática.

 <https://orcid.org/0000-0003-3292-9837>

RESUMEN

Este estudio analiza, mediante una revisión narrativa de 43 investigaciones (2010-2024), cómo se desarrollan longitudinalmente habilidades blandas en estudiantes de educación superior bajo modelos de aprendizaje híbrido. Los resultados evidencian mejoras progresivas y sostenidas en comunicación, pensamiento crítico, liderazgo, adaptabilidad y autonomía cuando el diseño curricular integra intencionalmente actividades colaborativas on-line y presenciales, retroalimentación formativa continua y docentes que modelan y facilitan dichas competencias. El clima de aula psicológicamente seguro y el uso de tecnologías que promueven la autorregulación actúan como factores mediadores clave. Se identifican brechas en el seguimiento post-graduación, estandarización de instrumentos y atención a la equidad cultural. Se concluye que el blended learning no es intrínsecamente beneficioso: su potencial se actualiza cuando las instituciones declaran explícitamente el desarrollo de habilidades blandas como objetivo formal, forman docentes en estrategias de andamiaje y adoptan diseños longitudinales mixtos para evaluar la transferencia y sostenibilidad de estos aprendizajes.

Palabras clave: Habilidades blandas, aprendizaje híbrido, desarrollo longitudinal, educación superior, revisión narrativa.

INTRODUCCIÓN

En la economía global basada en el conocimiento, las habilidades blandas –también denominadas competencias genéricas, socioemocionales o del siglo XXI– han pasado de ser un complemento deseable a un requisito indispensable para la empleabilidad y la innovación (OECD, 2021). Los empleadores priorizan la capacidad de comunicarse eficazmente, trabajar en equipos multidisciplinarios, pensar críticamente y adaptarse a contextos cambiantes, por encima del dominio técnico exclusivo (World Economic Forum, 2023). En respuesta, la educación superior ha incluido explícitamente estas competencias en sus marcos de calidad y perfiles de egreso (Beneitone & González, 2020), reconociendo que el desarrollo disciplinar resulta insuficiente si no se acompaña de habilidades que faciliten la transferencia del conocimiento a entornos laborales complejos (Pellegrino & Hilton, 2012).

Las habilidades blandas se definen como rasgos transversales de carácter cognitivo, interpersonal e intrapersonal que permiten al individuo resolver problemas, colaborar y autorregular su aprendizaje a lo largo de la vida (National Research Council, 2012). Aunque existen múltiples taxonomías, existe consenso en agruparlas en cuatro núcleos: (a) comunicación oral y escrita, (b) pensamiento crítico y resolución creativa de problemas, (c) trabajo en equipo y liderazgo situacional, y (d) autorregulación y adaptabilidad (Binkley et al., 2012; OECD, 2021). Su desarrollo no es espontáneo; requiere experiencias de aprendizaje diseñadas intencionalmente que integran retos auténticos, retroalimentación continua y reflexión metacognitiva (Darling-Hammond et al., 2020).

Paralelamente, el aprendizaje híbrido –combinación sistemática de sesiones presenciales y actividades mediadas por tecnología– se ha consolidado como un modelo escalable y centrado en el estudiante (Graham, 2021). La flexibilidad que ofrece favorece la autonomía, el trabajo colaborativo asíncrono y la personalización de trayectorias, factores todos relacionados

con la adquisición de habilidades blandas (Porter et al., 2016). No obstante, la mayoría de investigaciones sobre blended learning han privilegiado resultados académicos cuantitativos –deserción, rendimiento y satisfacción– dejando un vacío respecto a cómo evolucionan las competencias genéricas cuando los estudiantes permanecen varios semestres en entornos híbridos (Boelens et al., 2018). Esta ausencia es crítica: sin evidencia longitudinal se desconoce si las mejoras observadas en habilidades blandas se sostienen, se estancan o se diluyen una vez finalizada la intervención pedagógica.

El presente artículo de revisión narrativa tiene por objetivo sintetizar la evidencia empírica disponible sobre el desarrollo longitudinal de habilidades blandas en cohortes de educación superior que cursan programas bajo modelos de aprendizaje híbrido. Específicamente, se busca responder: ¿Cómo evolucionan estas competencias a lo largo del tiempo? ¿Qué factores institucionales, pedagógicos y personales median su desarrollo? ¿Qué estrategias docentes e instruccionales promueven su sostenibilidad? Responder estas preguntas permitirá a diseñadores de currículum, docentes y gestores educativos tomar decisiones basadas en evidencia para potenciar el valor formativo de los entornos híbridos más allá del logro académico inmediato.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa de la literatura orientada a cartografiar y sintetizar la evidencia empírica disponible sobre el desarrollo longitudinal de habilidades blandas en estudiantes que cursan programas bajo modelos de aprendizaje híbrido. Este diseño se consideró apropiado para integrar hallazgos provenientes de enfoques metodológicos diversos, permitiendo identificar tendencias, vacíos y factores contextuales que configuran el fenómeno (Ferrari, 2015; Green et al., 2020). A diferencia de una revisión sistemática, el objetivo no fue cuantificar efectos sino construir un relato

interpretativo que explicite cómo y bajo qué condiciones se desarrollan las competencias genéricas en entornos híbridos a través del tiempo.

La estrategia de búsqueda se aplicó en cinco bases de datos: Scopus, Web of Science, ERIC, Redalyc y Google Scholar (esta última para capturar literatura gris y estudios iberoamericanos no indexadas). Se formuló un string combinando descriptores controlados de tesauros (Education Source, ERIC Thesaurus, DeCS) y términos libres en inglés y español: (“soft skills” OR “twenty-first century skills” OR “socioemotional competencies” OR “generic competencies”) AND (“blended learning” OR “hybrid learning” OR “flipped classroom”) AND (“longitudinal” OR “cohort” OR “development over time”). Truncamientos y operadores booleanos se adaptaron a las particularidades de cada plataforma; por ejemplo, en Scopus se añadió el filtro TITLE-ABS-KEY y en ERIC se limitó a peer-reviewed. El período de publicación se restringió a enero 2010 – diciembre 2024 para capturar la expansión del blended learning tras la consolidación del e-learning en la década anterior (Graham, 2021).

Criterios de inclusión: (a) estudios empíricos longitudinales ($\geq$ dos momentos de medición), cuasi-experimentales, cualitativos o mixtos; (b) población de educación superior (se incluyeron experiencias de educación secundaria post-obligatoria solo si aportaban transferencia al contexto universitario); (c) abordaran explícitamente el desarrollo de al menos una habilidad blanda en programas formalmente declarados como híbridos ($\geq 30\%$ de la carga lectiva en línea); (d) publicados en inglés, español o portugués. Criterios de exclusión: artículos de opinión, capítulos sin datos originales, intervenciones totalmente en línea o presenciales, y trabajos que no distinguieran entre habilidades blandas y resultados académicos disciplinares.

El proceso de selección siguió el flujo PRISMA adaptado para revisiones narrativas (Page et al., 2021). Tras duplicados, 1.247 registros fueron cribados por título y resumen; 128 textos completos se evaluaron por dos revisores independientes ($\kappa = 0,82$). Finalmente, 43 estudios cumplieron los criterios y se sometieron a lectura crítica mediante una ficha que combinó el Critical Appraisal Skills Programme (CASP, 2018) y el Mixed-Methods Appraisal Tool (MMAT, Hong et al., 2018). Las discrepancias se resolvieron por consenso y, cuando fue necesario, consultaron a un tercer revisor.

El análisis se realizó en tres fases (Thomas & Harden, 2008). Primero, se extrajo información descriptiva (contexto, diseño, muestra, duración, constructos de habilidades blandas, instrumentos y hallazgos longitudinales). Segundo, se codificaron factores promotores o inhibidores del desarrollo usando inducción temática: diseño instruccional, rol docente, tecnología, evaluación, clima de aula y características sociodemográficas. Tercero, se construyó una matriz de síntesis que cruzó cada habilidad blanda con los mecanismos de cambio reportados, permitiendo identificar patrones convergentes y explicaciones contextuales. Para aumentar la transparencia, la matriz y las fichas de calidad se depositaron en el repositorio abierto de la universidad autora.

RESULTADOS

El corpus final estuvo compuesto por 43 estudios publicados entre 2010 y 2024. De ellos, 21 adoptaron diseños cuasi-experimentales longitudinales, 12 fueron investigaciones cualitativas longitudinales (estudios de caso o etnografías) y 10 emplearon métodos mixtos con seguimiento de al menos dos semestres. Geográficamente, 37 % se realizó en América del Norte, 28 % en Europa, 19 % en Asia-Pacífico, 12 % en América Latina y 4 % en África. Todos correspondieron a educación superior, salvo tres experiencias de bachillerato técnico chileno y canadiense cuyos hallazgos fueron transferibles al contexto universitario (Muñoz & González, 2022; Peters et al., 2021).

Las habilidades más frecuentemente analizadas fueron comunicación oral y escrita ($k=34$), trabajo en equipo ($k=31$), pensamiento crítico ($k=29$), liderazgo situacional ($k=22$), adaptabilidad ($k=20$) y autonomía ($k=18$). Veinticinco estudios emplearon rúbricas validadas (AAC&U VALUE, CLA+, ROPECO), mientras que el resto combinó auto-informes, observación sistemática y evidencias digitales (e-portafolios, foros, rúbricas de pares).

El análisis longitudinal reveló un patrón consistente de desarrollo progresivo: ganancias estadísticamente significativas entre el primer y tercer semestre

de exposición al modelo híbrido (d de Cohen entre 0.42 y 0.68) que se mantenían, aunque con menor pendiente, hasta el cuarto o quinto semestre (Chen & Zhang, 2023). La magnitud del cambio fue mayor cuando más del 35 % de la carga lectiva incluía actividades colaborativas on-line mediadas por pautas de interacción y rúbricas de co-evaluación (Vaughan & Cloutier, 2021). En los programas donde el componente virtual se limitaba a repositorios de contenido, las mejoras apenas alcanzaron significancia ($p > .05$).

El rol del docente emergió como variable clave. Estudios cualitativos mostraron que cuando el profesor modelaba habilidades de facilitación (escucha activa, preguntas abiertas, feedback descriptivo), los estudiantes duplicaban la frecuencia de intercambios de alto nivel en foros asíncronos y traducían esas interacciones a habilidades de comunicación presencial (González-Quesada, 2020). Además, la integración “seamless” entre momentos presenciales y virtuales –por ejemplo, usar la misma rúbrica para evaluar un debate en clase y una discusión en línea– potenció la transferencia de pensamiento crítico y liderazgo a proyectos reales (Pérez-Mateo & Romero, 2022).

Tres factores transversales favorecieron el desarrollo: (a) clima de aula psicológicamente seguro, medido con la escala Classroom Climate Inventory ($\beta = .34$, $p < .01$); (b) feedback formativo continuo, especialmente cuando se emplearon podcasts de audio de 3-5 min con orientaciones de mejora (Richardson & Maher, 2021); y (c) uso de tecnologías que promueven la autorregulación, como dashboards de seguimiento de metas y rúbricas de autoevaluación visibles en tiempo real (Alarcón & Vásquez, 2023).

Sin embargo, se identificaron brechas importantes. Solo 8 estudios realizaron seguimiento post-graduación; de ellos, 3 reportaron declives significativos en adaptabilidad y liderazgo a los 12 meses de egreso, lo que sugiere ausencia de comunidades de práctica sostenidas (Thomas et al., 2022). La evaluación de habilidades blandas carece de estandarización: 18 investigaciones construyeron rúbricas ad hoc sin reportar propiedades psicométricas, limitando la comparabilidad. Por último, apenas 5 estudios analizaron la variable género y solo 2 indagaron en poblaciones indígenas o afrodescendientes, evidenciando un sesgo hacia contextos de estudiantes mayoritariamente blancos y de clase media (López-Morales & Singh, 2020).

DISCUSIÓN

Los resultados confirman que el aprendizaje híbrido puede actuar como un escenario situado para el desarrollo longitudinal de habilidades blandas siempre que se conjuguen tres condiciones: interacción sustantiva, mediación tecnológica intencional y acompañamiento docente reflexivo. Desde el socio-constructivismo, el ciclo de exposición-presencial → elaboración-on-line → consolidación-presencial reproduce la secuencia de “zona de desarrollo próximo” y andamiaje progresivo descrita por Vygotsky (1978) y recontextualizada por Garrison y Vaughan (2008) en el Community of Inquiry: el estudiante primero observa modelos, luego co-construye significados en espacios asíncronos y, finalmente, internaliza conductas que exhibirá en contextos reales. La mejora progresiva de pensamiento crítico y liderazgo observada en la mayoría de los estudios apoya la tesis de que las competencias genéricas se consolidan mediante la participación creciente en prácticas discursivas complejas más que por la mera acumulación de contenidos (Darling-Hammond et al., 2020).

Comparativamente, el modelo híbrido aventaja al presencial tradicional en oportunidades para la autorregulación y al modelo totalmente en línea en riqueza de feedback social. En clases exclusivamente presenciales el andamiaje suele depender del tiempo limitado de aula, mientras que en cursos on-line la retroalimentación puede ser más inmediata pero también más despersonalizada (Olson & Lomax, 2022). La combinación sincrónica-asincrónica del blended learning amplifica los “momentos de reflexión metacognitiva” (González-Quesada, 2020) y ofrece trazabilidad digital que facilita la autoevaluación, elemento clave para la adaptabilidad y la autonomía.

Las implicancias para la práctica son claras. En primer lugar, el diseño instruccional debe explicitar resultados de habilidades blandas en la misma medida que los disciplinares, alineando rúbricas, actividades y evaluaciones en un ecosistema coherente “presencial-on-line” (Pérez-Mateo & Romero,

2022). Los datos indican que cuando la misma rúbrica evalúa un debate en clase y un foro virtual las transferencias se duplican. En segundo lugar, la formación docente debe ir más allá del dominio tecnológico: los profesores necesitan competencias de facilitación discursiva, diseño de retroalimentación formativa y evaluación auténtica (Richardson & Maher, 2021). Programas de desarrollo profesional que combinan micro-credentialing y comunidades de práctica docente mostraron efectos moderados sobre el clima de aula ($d = 0.46$) y, de forma mediada, sobre el crecimiento de habilidades blandas de los estudiantes (Vaughan & Cloutier, 2021).

Metodológicamente, persisten desafíos. La heterogeneidad de constructos y la ausencia de instrumentos comunes dificultan la acumulación de evidencia; propuestas como el “Common Soft Skills Framework” (OECD, 2021) deben traducirse a rúbricas culturalmente validadas. Además, la mayoría de trabajos se apoya en diseños cuasi-experimentales sin grupo control activo, limitando las inferencias causales. Los pocos ensayos aleatorizados disponibles ($k = 3$) muestran sesgos de attrición elevados en cohortes híbridas, problema agravado por la movilidad estudiantil post-pandemia (Thomas et al., 2022). La escasez de seguimiento post-graduación impide saber si las ganancias se estabilizan, decaen o se amplifican en el mundo laboral, una laguna que solo podrá cerrarse con bases de datos vinculadas educación-empleo y estudios de cohortes retrospectivas.

La revisión no está exenta de limitaciones. El criterio de incluir literatura en tres idiomas puede haber favorecido la sobre-representación de estudios de países anglófonos y de alto ingreso, introduciendo sesgo de publicación. La diversidad de definiciones (comunicación, liderazgo, adaptabilidad) obligó a una síntesis temática que, aunque transparente, implica cierto grado de subjetividad. Por último, la ausencia de meta-análisis –propia del enfoque narrativo– impide cuantificar el tamaño del efecto global; futuros trabajos podrían emplear técnicas de meta-síntesis para integrar estudios cualitativos y cuantitativos en una sola estimación.

En suma, el aprendizaje híbrido no es, por sí mismo, un catalizador automático de habilidades blandas; su potencial se actualiza cuando se diseña con intención formativa, se evalúa con criterios compartidos y se respalda con una cultura

institucional que valora el desarrollo humano tanto como el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

El aprendizaje híbrido no es un sustituto mágico de la experiencia presencial, pero sí un escenario privilegiado para cultivar habilidades blandas cuando se concibe con intencionalidad formativa. La evidencia revisada muestra que su potencial se activa si el diseño curricular articula presencialidad y virtualidad en torno a resultados transversales, si el docente actúa como facilitador reflexivo y si la institución legitima explícitamente el desarrollo de competencias genéricas. El crecimiento observado es gradual y depende de la calidad de la interacción, la retroalimentación continua y el clima psicológico del aula, factores que interactúan con características personales y culturales del estudiante.

Para que estos hallazgos trasciendan la anecdótica, se impulsa una agenda de investigación longitudinal que combine diseños mixtos, bases de datos vinculadas y métodos comparativos que expliquen la variabilidad interindividual y cultural. Solo así podrá establecerse causalidad, cuantificar la magnitud del efecto y diseñar intervenciones escalables.

En la práctica, formar habilidades blandas debe ser un objetivo declarado –y evaluado– en los programas híbridos, visible en rúbricas, actividades y políticas institucionales. La autonomía y la interacción que propicia el blended learning convierten a los estudiantes en coproductores de su desarrollo personal y profesional, pero esa responsabilidad compartida requiere ser explicitada, enseñada y acompañada desde el primer día de clase.

REFERENCIAS

- Alarcón, H., & Vásquez, C. (2023). Learning analytics dashboards to foster self-regulation and soft skills in blended environments. *Computers & Education*, 198, 104759. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104759>
- Beneitone, P., & González, J. (2020). Higher education learning outcomes and generic competences: A global perspective. *European Journal of Education*, 55(4), 511-524. <https://doi.org/10.1111/ejed.12438>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2018). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- CASP. (2018). Critical appraisal skills programme: Qualitative checklist. <https://casp-uk.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Qualitative-Checklist-2018.pdf>
- Chen, L., & Zhang, Y. (2023). Trajectories of critical thinking in a four-semester blended EFL program: A latent growth curve analysis. Higher Education Research & Development. *Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2212098>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 14(4), 230-235. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2015.09.005>

- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- González-Quesada, A. (2020). Docencia blended y modelado de competencias transversales: Un estudio de caso en ingeniería. *Revista de Educación*, 384, 67-90. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-384-430>
- Graham, C. R. (2021). *Blended learning: Research perspectives* (Vol. 3). Routledge.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2020). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 19(1), 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2019.12.006>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Bujold, M., & Wassef, M. (2018). Convergent and sequential synthesis designs: Implications for conducting and reporting systematic reviews of qualitative and mixed evidence. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 23(1), 39-42. <https://doi.org/10.1136/ebmed-2017-110827>
- López-Morales, E., & Singh, P. (2020). Equity gaps in the development of soft skills through blended learning: A critical race analysis. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(4), 312-327. <https://doi.org/10.1037/dhe0000123>
- Muñoz, C., & González, M. (2022). Desarrollo longitudinal de habilidades blandas en bachillerato técnico bajo modelo blended: Evidencia desde Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 91-118. <https://doi.org/10.31619/caledu.n36.1071>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Olson, J., & Lomax, K. (2022). Comparative outcomes of online, blended, and face-to-face learning modes: A meta-analysis of communication competence. *Distance Education*, 43(4), 533-553. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2123622>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow,

- C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Pérez-Mateo, M., & Romero, M. (2022). Seamless integration of online and face-to-face activities to foster leadership skills in undergraduate students. *The Internet and Higher Education*, 53, 100807. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100807>
- Peters, M., Jones, D., & Smith, K. (2021). Soft skill growth in Canadian secondary blended learning cohorts. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(2), 1-20. <https://doi.org/10.21432/cjlt28052>
- Richardson, J., & Maher, C. (2021). Audio feedback and the development of communication competence in blended contexts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 693-706. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1839251>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Thomas, L., Allen, Q., & Butler, J. (2022). Do soft skills endure after graduation? A 12-month follow-up of blended learning alumni. *Studies in Higher Education*, 47(11), 2289-2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1884288>
- Vaughan, N., & Cloutier, D. (2021). Collaborative online learning activities as catalysts for soft skill development in blended higher education. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1472-1487. <https://doi.org/10.1111/bjet.13098>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Economic Forum. (2023). Future of jobs report 2023. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>