

Las competencias socioemocionales desde un modelo pedagógico activo

Deivi David Betancur Martínez

Natalia Montoya Valencia

Olga Lucía Pinzón Avellaneda

Ligia Inés García Castro¹

Resumen

Una de las dificultades para abordar el campo de las habilidades sociales y emocionales es el uso indiscriminado de conceptos y términos para asumir el concepto de lo emocional y lo socio emocional, o en plural como emocionales, socioemocionales.

En todos los documentos revisados (Bisquerra Alzina, 2003; Fernández- Berrocal y Extremera – Pacheco, 2005; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; OECD, 2017; García Cabrero, 2018) se emplean indistintamente uno y otro concepto que aunque en su esencia no difieren en su contenido semántico, si es importante precisar sus sutiles diferencias.

Actualmente las instituciones educativas se están viendo abocadas a desarrollar de manera directa e intencional las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Para ello deben hacer un ejercicio de revisión de sus modelos pedagógicos y de sus prácticas con miras a incentivar la inteligencia emocional.

El presente artículo da cuenta de las posibilidades que ofrecen los modelos pedagógicos activos en el desarrollo de competencias sociales y emocionales. Para ello se hace un análisis de las mediciones que se han utilizado y se parte del estudio de las habilidades sociales y emocionales de la OECD realizada en el 2017 y a partir de los cinco factores establecer las relaciones entre las mediaciones de un modelo pedagógico activo y las habilidades.

Como resultado de esta investigación se destaca que El modelo EAU a partir de sus tres mediaciones fundamentales permite el reconocimiento de los factores a partir de las habilidades que en cada una de ellas se pretende desarrollar, teniendo en cuenta que dos de ellas se convierten en transversales en el proceso: el desempeño de tareas y la regulación emocional.

En cuanto a las habilidades compuestas: Pensamiento crítico, Metacognición y Autoeficacia que corresponden a habilidades complejas, si bien pueden desarrollarse en todas las

¹ Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigadora Maestría en Educación y Desarrollo Humano (CINDE – Universidad de Manizales). <http://www.redalyc.org/autor.oa?id=8918>
<https://orcid.org/0000-0003-4437-0225>
<https://scholar.google.es/citations?user=qT-5rOgAAAAJ&hl=es>
<https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>

actividades y estrategias formativas y de aprendizaje que se desarrollan por medio de la implementación del modelo, se convierten en la finalidad y el propósito de formación.

Palabras clave: Habilidades sociales y emocionales, Escuela Activa Urbana, Inteligencia emocional

Abstract

One of the difficulties in addressing the field of social and emotional skills is the indiscriminate use of concepts and terms to assume the concept of the emotional and the socio-emotional, or in the plural as emotional, socio-emotional.

In all the documents reviewed (Bisquerra Alzina, 2003; Fernández-Berrocal and Extremera - Pacheco, 2005; Bisquerra and Pérez Escoda, 2007; OECD, 2017; García Cabrero, 2018) both concepts are used interchangeably, although in essence they are not they differ in their semantic content, if it is important to specify their subtle differences.

Currently, educational institutions are being directed to develop socio-emotional skills directly and intentionally in students. To do this they must do an exercise in reviewing their pedagogical models and their practices with a view to encouraging emotional intelligence.

This article gives an account of the possibilities offered by active pedagogical models in the development of social and emotional skills. For this, an analysis of the measurements that have been used is made and part of the study of the social and emotional skills of the OECD carried out in 2017 and based on the five factors establish the relationships between the mediations of an active pedagogical model and the abilities.

As a result of this research, it is highlighted that the UAE model, based on its three fundamental mediations, allows the recognition of the factors based on the skills that each one of them intends to develop, taking into account that two of them become transversal in the process: task performance and emotional regulation.

As for the composite skills: Critical thinking, Metacognition and Self-efficacy that correspond to complex skills, although they can be developed in all training and learning activities and strategies that are developed through the implementation of the model, they become the purpose and The purpose of training.

Keywords: Social and emotional skills, Urban Active School, Emotional intelligence

Introducción

Una de las dificultades para abordar el campo de las habilidades sociales y emocionales es el uso indiscriminado de conceptos y términos para asumir el concepto de lo emocional y lo socio emocional, o en plural como emocionales, socioemocionales.

En todos los documentos revisados (Bisquerra Alzina, 2003; Fernández- Berrocal y Extremera – Pacheco, 2005; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; OECD, 2017; García Cabrero,

2018) entre otros, se emplean indistintamente uno y otro concepto que aunque en su esencia no difieren en su contenido semántico, si es importante precisar sus sutiles diferencias.

En este sentido y con el ánimo de establecer un lenguaje unificado en torno a estos conceptos, es necesario partir de la definición entre competencias y habilidades y otros conceptos relacionados.

Partimos del siguiente texto tomado de Acosta y Vasco (2013), para notar el uso indiscriminado de conceptos como habilidad, capacidad, competencia, talento entre otros:

Adriana, que a ojos de sus padres y profesores es muy especial, dado que tiene una sobresaliente **habilidad** musical. Desde muy pequeña fue claro que tenía un **talento** para la música, al demostrar una **habilidad** con la flauta que pocos habían visto; y un par de años más tarde, esa **aptitud** pasó a verse reflejada en la facilidad con la que tocaba el violín. Pero esta no es su única **habilidad**, ya que también tiene una **destreza** para leer partituras y su **capacidad** de analizar la melodía de lo que escucha es algo que llena a sus padres de orgullo; finalmente, su **experticia** al silbar es una **habilidad** que nadie cambiaría. Por ello, al finalizar su último año escolar, su profesora la premió por su **competencia** musical, una habilidad que otros de sus compañeros no alcanzaron.

Retomando la cita anterior, es posible identificar varios conceptos que en el contexto educativo, empleamos permanentemente y que conviene precisar.

La **capacidad** está asociada a los procesos, funciones o características cognitivas que todos los seres humanos tenemos y que es previo al desarrollo, es decir, lo que potencialmente somos capaces de realizar.

Cuando hablamos de **aptitud**, esta se refiere a una capacidad biológicamente potenciada, es decir, que nacemos con aptitudes que desde nuestro acervo biológico se nos fueron otorgadas.

En cuanto a las **habilidades**, que es el tema central de este escrito, se refieren a las capacidades que han sido desarrolladas en el contexto familiar, escolar, social y cultural donde nos encontramos inmersos.

Los **talentos** se refieren a las aptitudes que han sido desarrolladas hasta convertirse en destrezas.

Recogiendo estos cuatro conceptos podríamos decir que,

✓	La capacidad es la disposición o potencial que se tiene para algo.
✓	Alcanzar una habilidad implica que se va mejorando su desempeño.
✓	Ser hábil implica la construcción de una base de conocimientos declarativos y procedimentales.
✓	Implica diferentes grados de actuación.
✓	El talento se va desarrollando, o sea que es una actuación a futuro.
✓	La destreza implica hacerlo “bien”.

Estos cuatro aspectos son previos a cualquier proceso de desarrollo. En tanto las competencias, experticia y el virtuosismo son etapas posteriores al desarrollo.

Según el modelo de Acosta y Vasco (2013) citando a Vasco (2003), se definen las **competencias** como los *conocimientos y habilidades* utilizables en tareas relativamente nuevas, esto es, diferentes a las realizadas en clase o en contextos diferentes al escolar. Es decir que juega un papel preponderante la *transferencia* como la aplicación del conocimiento aprendido en un contexto particular a nuevos contextos, la *habilidad* para encontrar nuevas tareas o situaciones en las que pueda aplicarla y la *disposición* que incluya la inclinación para utilizarla y la *sensitividad* para detectar la ocasión de hacerlo.

En la experticia, el competente llega a ser experto por medio de la práctica deliberada: la búsqueda consciente y estructurada por mejorar en aquellos aspectos del desempeño en los que todavía hay errores o ineficiencias.

Y finalmente el virtuosismo se logra cuando el experto es considerado por otros como ‘el’ experto, o el ‘verdadero’ experto, especialmente en relación a un subdominio del conocimiento.

En conclusión, podemos afirmar que a las habilidades le anteceden las capacidades, las cuales poseemos todos los seres humanos que con el tiempo y el desarrollo que en nuestro caso la escuela puede potenciar, permite que se convierta en competencia, luego experticia hasta llegar al virtuosismo. De igual manera ocurre con la aptitud que es biológicamente obtenida y que con el tiempo y el desarrollo que la escuela y el contexto sociocultural puedan brindar es posible convertirse en talento.

Habiendo establecido la distinción entre competencias y habilidades, pasamos a definir las competencias y habilidades socioemocionales, en donde también es necesario diferenciar entre conceptos como lo social, lo emocional y lo socioemocional, aunque desde las investigaciones revisadas se asumen indistintamente una y otra denominación haciendo evidente su uso indiscriminado en el discurso.

1. Referente teórico

2.1 Desde las habilidades sociales a las habilidades socioemocionales

Para llegar a lo que hoy estamos llamando habilidades socioemocionales, fue necesario partir de las habilidades sociales que surgen de la teoría del aprendizaje social con Bandura (1974) al afirmar que la relación entre la persona y el ambiente está mediada por procesos de aprendizaje (procesos de modelado y moldeamiento) que pueden capacitar al sujeto para actuar de un modo socialmente competente.

Entre la década de los 80 y 90, se definieron las habilidades sociales así:

La conducta socialmente habilidosa es el conjunto de conductas emitidas por un Individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación. (Caballo, 1993)

Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas, 2000)

Posteriormente Caballo (1993) reconoce como habilidades sociales: relaciones interpersonales, habilidades interpersonales, habilidad para la interacción social que conforman la competencia social. Este autor plantea que las habilidades sociales se encuentran relacionadas con conductas que le posibilitan a la persona desenvolverse en un contexto intrapersonal interpersonal generando de esta manera sentimientos, actitudes, deseos, opiniones derechos de una forma correcta ante alguna situación. Además de esto, las habilidades sociales permiten la resolución de problemas inmediatos así como la disminución de problemáticas futuras.

Monjas (2004) afirma que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y no son variables de la personalidad, aunque existen algunas características de la personalidad que posiblemente pueda potenciar el desarrollo de los comportamientos sociales.

Las emociones el objeto de estudio de las habilidades socioemocionales

Cuando hablamos de habilidades socioemocionales y emocionales, se reconoce que la estructura fundamental sobre la cual se expresan y manifiestan estas habilidades, son las emociones.

Con el aporte de las neurociencias y en particular a la obra de Damasio, se reconoce que las emociones están ligadas a procesos de aprendizaje y la construcción de la relación de identidad, lo que implica que lo social y cultural determina la manifestación de las emociones.

A este propósito, se suma la idea que estuvo presente de desligar el cuerpo de la mente, dando prevalencia a que todo lo relacionado con la toma de decisiones debía darse en ausencia de las emociones, garantizando así, la neutralidad y argumentos exentos en cierta medida de una cierta fragilidad o permeabilidad que le podía sumar el hecho de estar atada a ideas emocionales.

De esta manera, lo físico y emocional se percibían indistintamente, sin embargo, con el aporte de las neurociencias y en particular a la obra de Damasio, se reconoce que las emociones están ligadas a procesos de aprendizaje y la construcción de la relación de identidad, lo que implica que lo social y cultural determina la manifestación de las emociones. Cobrando de esta manera importancia la idea de establecer una interdependencia entre cuerpo y mente, dada su representación neurológica tanto cognitiva, comportamental, perceptual y sensorial.

Lo anterior analizado desde una hipótesis que plantea Damasio, para referirse a la relación existente entre el cuerpo y la mente para la toma de decisiones, especialmente para esclarecer la idea de incertidumbre manifiesta que puede generar en ciertas situaciones tener conocimiento de algo pero no saber cómo darle sentido. Y por otro lado, su hipótesis de marcador somático (HMS) para comprender la relación entre emoción y razón, “obliga a enfocar la atención en el resultado negativo de una acción determinada, y funciona como señal de alarma automática que dice: ¡cuidado con el peligro que acecha si eliges la opción que tiene esas consecuencias!” (Damasio, 1996, p.199).

En este sentido, se pudiera entender que las acciones y comportamientos humanos son empleados instintivamente pero a su vez están mediados por la forma en que se han

desarrollado socialmente, dándole valor y relevancia a las consecuencias de su uso en una determinada situación. De ahí, la explicación a la que hace referencia Damasio, (1996) sobre los marcadores somáticos afirmando que: “se adquieren, entonces, por la experiencia, bajo el control de un sistema interno de preferencias y bajo el influjo de un conjunto de circunstancias externas que no sólo incluye las entidades y sucesos con que el organismo tiene que liderar, sino también las convenciones sociales y las normas éticas” (p.205).

Ahora bien, si asumimos que las emociones se dan en la interacción, el concepto de habilidades socioemocionales recoge los aspectos intrapersonales y dado su carácter compartido se incluyen los aspectos interpersonales. En este planteamiento se asume que los procesos inter e intrapersonales suceden casi de manera simultánea, privilegiando el fortalecimiento de lo intraindividual para el despliegue de los procesos interpersonales.

Ahora bien, si asumimos que las emociones se dan en la interacción, el concepto de **habilidades socioemocionales** recoge los aspectos intrapersonales y dado su carácter compartido se incluyen los aspectos interpersonales. En este planteamiento se asume que los procesos inter e intrapersonales suceden casi de manera simultánea, privilegiando el fortalecimiento de lo intraindividual para el despliegue de los procesos interpersonales.

Desde otra perspectiva más vigotskiana, en donde se afirma que todo aprendizaje (en donde lo emocional no se escapa de ello), se da desde lo interpersonal para luego ser internalizado en el sujeto que sería lo intrapersonal, en este caso, tendríamos que asumir que es necesario hablar de **habilidades socioemocionales**, desde un modelo socioconstructivista de la emoción.

También se presentan de manera diferenciada las habilidades sociales y emocionales, en donde hay un distanciamiento con los procesos anteriores en tanto se consideran las **habilidades sociales** como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, opiniones y derechos de ese individuo de un modo adecuado a cada situación, respetando esas conductas en los demás (Caballo, 1986) que al separarlas del campo de las habilidades emocionales sugieren que éstas sean desligadas de las interacciones sociales y la cultura.

Recogiendo las definiciones antes mencionadas y recurriendo a la precisión en el concepto de habilidades y competencias, **las competencias socioemocionales o emocionales** (de acuerdo con la aclaración realizada) se pueden definir como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Analizando esta definición con el aporte de Acosta y Vasco (2013), podemos reconocer las siguientes características:

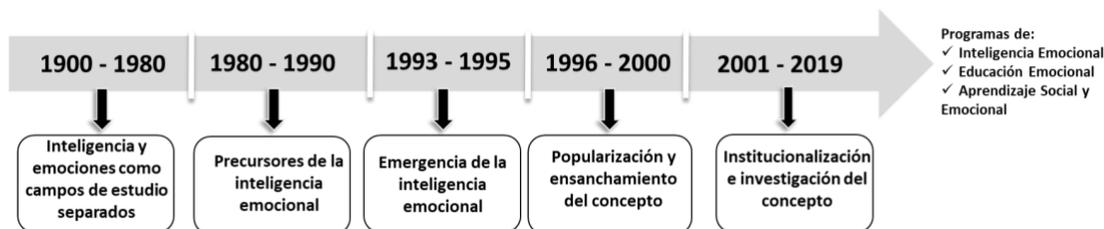
- Los conocimientos que se refieren al procesamiento de la información, componente cognitivo de las emociones.
- Las capacidades corresponde a la disposición y potencial para algo, en este caso para los fenómenos socioemocionales o los fenómenos emocionales en la interacción con el otro, los otros y el mundo.
- Las habilidades que son las capacidades que han sido desarrolladas y pueden evidenciarse a través de los niveles de actuación de los sujetos.
- Las actitudes y disposiciones que dan cuenta de la inclinación y sensibilidad de los sujetos por los fenómenos, en este caso emocionales.

Finalmente y dado que nos estamos refiriendo a las competencias socioemocionales, todas estas características ya mencionadas se hacen evidentes en la **expresión y regulación emocional**, tal como lo propone el concepto de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), lo que permite reconocer que lo intra e interpersonal se conjugan en el despliegue de las habilidades socioemocionales.

1.2 La inteligencia emocional

Parte de la multiplicidad de conceptos relacionados con las competencias y habilidades socioemocionales, se debe a su trayectoria histórica, tal como veremos a continuación.

Para ello, se presenta cronológicamente este proceso:



Línea del tiempo

(Fuente: Elaboración propia)

a. Entre los años 1900 a 1980: Inteligencia y emociones fenómenos separados

Durante las primeras décadas del siglo XX, el concepto tradicional de inteligencia se debe a Binet (1902) que durante 60 años se mantuvo vigente, atendiendo a las siguientes características:

- Existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias.
- La inteligencia es estable a lo largo de la vida; no se puede cambiar.
- La inteligencia se puede medir con pruebas objetivas (tests de inteligencia).

Como es sabido, estas características son discutibles y de hecho muy debatidas hasta el punto de considerar actualmente que la inteligencia no es una, sino que podemos hablar de inteligencia práctica, social, inteligencias múltiples, así como inteligencia emocional.

Sin embargo y pese a no considerar las emociones en la agenda de este siglo, W. James quien propone una postura centrada en la persona y la conciencia en donde se rompe con el paradigma cartesiano de la separación mente y cuerpo, señala una relación bidireccional entre las emociones y lo que el cuerpo experimenta cuando las emociones se sienten (Damasio, 2008).

Este planteamiento de W. James nos aproxima a la conciencia de las emociones que es finalmente lo que estamos planteando cuando hablamos de las competencias socioemocionales.

b. Entre los años 80 al 90: Concepto de inteligencia emocional

Aunque el concepto de inteligencia emocional es acuñado posteriormente por Salovey y Mayer (1990, 1997), esta década fue muy fructífera en cuanto al reconocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner en 1983, al definir la inteligencia como la habilidad para resolver problemas o la capacidad que se tiene para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada (Gardner, 1995, 2001); lo que abre un panorama amplio en los criterios para considerar la inteligencia y genera transformaciones en su medición y desarrollo en el contexto educativo.

Derivado de lo anterior, la Inteligencia Emocional (IE) es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. (Mayer y Salovey, 1990, 1997)

c. Entre los años 1993 – 1995: Emergencia de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer (1990, 1997); Gardner (1995, 2001) con las inteligencias personales y se difunde ampliamente con Goleman (1996, 2017).

Sin embargo, es necesario precisar que existen tres modelos sobre los cuales se ha abordado el concepto de inteligencia emocional: modelo de habilidades, modelos de rasgos y modelos mixtos.

El modelo de habilidades y sobre el cual surgen posteriormente las competencias socioemocionales, es el modelo de Salovey y Mayer.

El modelo de **Salovey y Mayer** (1997), es un modelo basado en capacidades y habilidades



que considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad

para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

d. Entre los años 1996 – 2000: Popularización y ensanchamiento del concepto

Derivado del modelo de habilidades se fundó CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con el propósito de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo a partir del desarrollo de las habilidades de percepción, integración, comprensión y regulación emocional. Actualmente se difunde como SEL (Social and Emotional Learning).

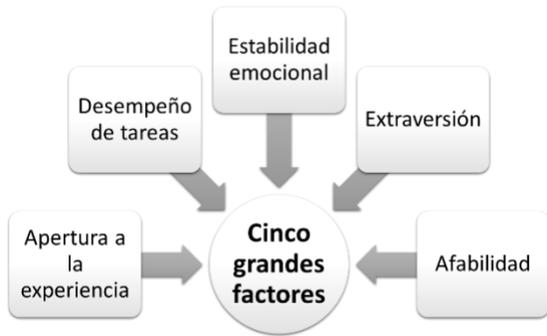
Para CASEL, El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual los niños y los adultos adquieren los conocimientos, actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y a manejar los desafíos en situaciones de manera constructiva.

El modelo de rasgos surge de la concepción de la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad, pues consideran que la inteligencia emocional es una combinación entre la inteligencia y la personalidad.

Los rasgos de personalidad se pueden definir como características estables que predisponen a comportarse de una determinada manera en las diversas situaciones de la vida. Las habilidades representan la eficiencia en el comportamiento, mientras que la personalidad son estilos de comportamiento. Dentro de las habilidades, las hay innatas, como la inteligencia, y adquiridas como las competencias sociales.

Los estudios científicos sobre los rasgos de personalidad se inician a principios del siglo XX, de forma paralela a los estudios de la inteligencia. Thurstone (1934) hizo la primera mención de lo que posteriormente sería el modelo de cinco rasgos que posteriormente Goldberg (1993) denomina los cinco factores que actualmente se conoce como the Big Five.

Este modelo de IE, reconoce **cinco factores** que corresponden a rasgos de personalidad, tales como:



Como se puede observar, los cinco factores tienen que ver con la inteligencia emocional. Por ejemplo, extroversión contiene elementos de sociabilidad; Afabilidad es eminentemente emocional (simpatía, compasión); también Estabilidad Emocional (ansiedad, estrés; equilibrio emocional); un aspecto de la

conciencia remite a la conciencia emocional; la apertura a nuevas experiencias incluye el pensamiento sobre la vida privada, los valores y, por tanto, las emociones. Dicho de otra forma, los rasgos de personalidad se relacionan con la inteligencia emocional.

Es importante resaltar que este modelo de IE basado en rasgos de personalidad es retomado en el estudio de Habilidades Sociales y Emocionales propuesto por la OECD (2017) que posteriormente será abordado de manera más amplia.

En cuanto a los modelos mixtos, se encuentran autores como Goleman (1996) y Bar-On (1997) que aglutinan en la estructura de la IE diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia, competencias y disposiciones afectivas.

Para Goleman (1996, 2017) es el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar las emociones de la manera más adecuada en el terreno personal y social e incluye el manejo de sentimientos.

Según este autor, los componentes de la Inteligencia Emocional son los siguientes:

- Conciencia de uno mismo
- Autorregulación
- Motivación
- Empatía
- Habilidades Sociales

Este modelo ha tenido suficiente difusión y aplicación en el contexto laboral y organizacional y se le atribuye la popularización del concepto.

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo en general, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés. En este modelo se emplea la expresión inteligencia emocional y social, para hacer referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida, además de las competencias emocionales.

Después de realizar este recorrido por las diferentes corrientes en torno a la Inteligencia Emocionales, se pueden reconocer diferentes posturas como:

- En algunos modelos se evidencia que habilidades sociales e inteligencia emocional están interrelacionadas, en general se considera que las habilidades sociales son un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1997; Goleman, 1995; Saarni, 2000).
- En otros casos se prefiere mantener la distinción y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socio-emocionales o inteligencia social y emocional (Bar-On, 2000).
- Otros trabajos como los de Goleman (1996); Cherniss (2000) sugieren que las habilidades sociales dependen en gran medida de la competencia emocional.

Los modelos basados en habilidades suponen que la IE determina la potencialidad compuesta procesos emocionales básicos que se relacionan con el procesamiento de información emocional, pero que por sí sola no determina las competencias socioemocionales, ya que éstas son posteriores al desarrollo de habilidades en este caso socioemocionales.

- e. Entre los años 2001 – 2019: Institucionalización e investigación del concepto de competencias y habilidades socioemocionales

Recogiendo los dos puntos tratados en el documento, podemos hablar de competencias socioemocionales desde la propuesta por Bisquerra (2003); Bisquerra y Pérez Escoda (2007); Bisquerra (2009) por las posibilidades que ofrece al contexto educativo ya que son competencias que se despliegan en capacidades, habilidades y conocimientos que pueden desarrollarse y a su vez ir monitoreando su nivel de desempeño.

Estas competencias o bloques de competencias propuestos por Bisquerra (2007), son las siguientes:

- ✓ Conciencia emocional
- ✓ Regulación emocional
- ✓ Autonomía emocional
- ✓ Competencias sociales
- ✓ Competencias para la vida y el bienestar

De acuerdo con los aportes y las estrategias que se derivan de este modelo de competencias socioemocionales, además por el abundante material validado y empleado en diferentes investigaciones, es ampliamente utilizada en programas educativos.

1.3 La medición de las habilidades sociales y emocionales

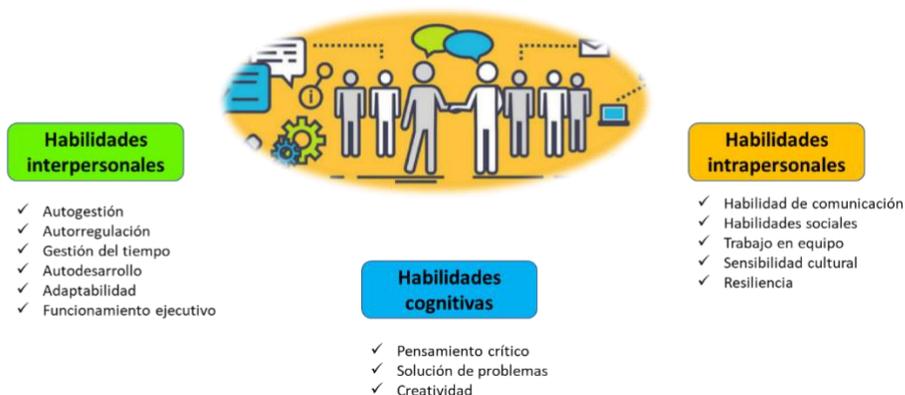
La importancia de la inteligencia emocional entendida como capacidad y las competencias emocionales o socioemocionales es reconocida por la OECD tanto en contextos laborales como educativos.

Desde el informe Delors (1997) se proponen cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida.

En el análisis realizado por la OECD en torno a la crisis de la educación básica en América Latina se plantea la necesidad de introducir en la escuela el desarrollo de las “habilidades para el siglo 21” (HS21), bajo un doble fundamento vinculado al rol que debe cumplir la educación y se refiere a la enseñanza de **valores** que corresponden a las habilidades necesarias para la autorrealización futura de cada persona y el **empleo** que se refiere a las habilidades que permitirán a los jóvenes insertarse en el mercado laboral. (Meller, 2016)

En este sentido, las habilidades se presentan en el siguiente esquema:

Habilidades del siglo XXI



De acuerdo con el esquema anterior, para desempeñarse con éxito como ciudadano del siglo XXI, es necesario contar con habilidades cognitivas, así como habilidades intra e interpersonales como las que se incluyen en cada una de estas categorías.

En consonancia con el marco epistemológico de este documento, al hablar de habilidades intra e interpersonales nos estamos refiriendo a habilidades socioemocionales, además de las habilidades cognitivas como la creatividad, solución de problemas y el pensamiento crítico.

Sumado a lo anterior, las habilidades socioemocionales de perseverancia y toma de decisiones están vinculadas, fundamentalmente, con la conciencia y regulación de nuestras emociones.

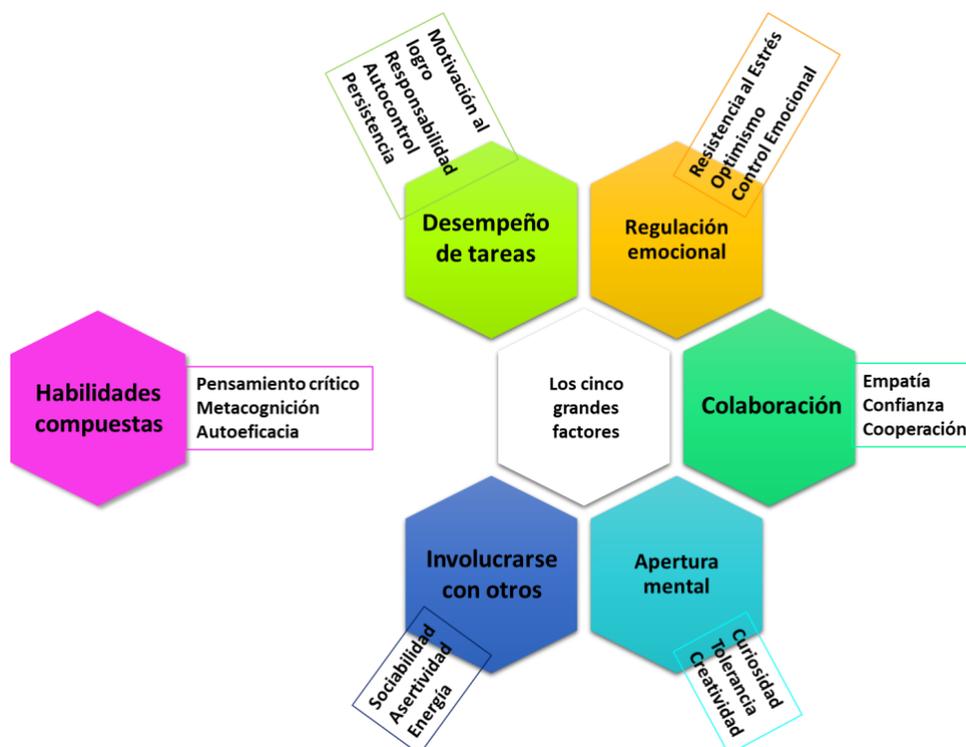
Teniendo estos antecedentes como telón de fondo, la OECD está desarrollando una evaluación internacional integral de las **habilidades sociales y emocionales** de los estudiantes, que son definidas en el documento como “las capacidades para regular los pensamientos, las emociones y la conducta del individuo y además influyen sobre una amplia gama de resultados personales y sociales durante la vida del individuo”.

Además de lo anterior, poseen otras características:

- Determinan qué tan bien se adaptan las personas a su entorno y cuánto logran en sus vidas.

- Influyen en muchos de los resultados importantes en la vida, así como también influyen en el desarrollo y uso de las habilidades cognitivas.

El modelo sobre el cual se hace el Estudio sobre las Habilidades sociales y emocionales, se basa en los cinco factores propuestos por Goldberg (1993) definidos como rasgos de personalidad que corresponden a los cinco grandes factores (OECD, 2017), tal como se muestra en el esquema tomado del documento (p.6):



Estructura de las habilidades sociales y emocionales

Fuente: OECD (2017)

En el documento se explicita que la organización de estas habilidades socioemocionales fue realizada atendiendo a los siguientes criterios:

- Ofrecer una cobertura amplia y equilibrada de las habilidades sociales y emocionales.
- Ser predictoras en el tiempo
- Maleables, es decir, que puedan desarrollarse y medirse.
- Adecuadas para ser evaluadas en jóvenes de 10 y 15 años de edad.

- Comparables y relevantes entre diferentes culturas, idiomas y contextos sociales y culturales
- Ser pertinentes para el futuro.

Según el documento de la OECD (2017), la relevancia y validez de este estudio radica en la revisión de diversas investigaciones en torno a los cinco grandes factores, ya que permite incluir la mayoría de habilidades sociales y emocionales que se han estudiado, pueden generalizarse entre diferentes culturas y naciones, se encuentra presente en la mayoría de culturas y lenguas y es adecuado para describir las diferencias en habilidades sociales y emocionales desde la infancia hasta la tercera edad.

Haciendo un análisis desde el marco de habilidades y competencias adoptado en este documento (Acosta y Vasco, 2013), es posible afirmar que el modelo de medición propuesto por la OECD, recoge aspectos del modelo de IE basado en rasgos de personalidad a partir de la incorporación de los cinco grandes factores que se despliegan en habilidades socioemocionales. Las habilidades compuestas se presentan como habilidades fundamentales de todo proceso de aprendizaje, que también se encuentran presentes en las habilidades socioemocionales.

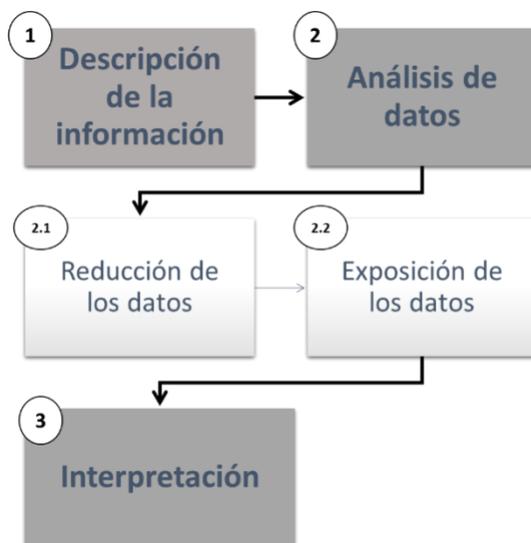
2. Metodología

Desde los modelos y teorías en torno a la investigación cualitativa, uno de los momentos fundamentales en el proceso metodológico, se refiere al tratamiento de la información y los datos. En este sentido, autores como Huberman y Miles (1994); Dey (1994) y Wolcott (1994) proponen acciones diferenciadas que inician con el procesamiento de la información y el tratamiento de los datos hasta llegar a la interpretación y obtención de conclusiones.

Apoyados en los modelos propuestos por estos autores se presenta la manera como se llevó a cabo el proceso de sistematización de la información, partiendo de Wolcott (1994) cuando propone tres momentos: Descripción, análisis e interpretación. Teniendo en cuenta que el análisis se compone a su vez de otros procesos, se tuvo en cuenta lo expuesto por Huberman y Miles (1994) cuando propone que el análisis requiere de la reducción de los datos, exposición de los datos y el establecimiento de conclusiones.

Conjugando los procesos tanto de Wolcott(1994) como de Huberman y Miles (1994), la sistematización inicia con la organización y clasificación de la información recolectada en el trabajo de campo que a partir del análisis permite seleccionar la información relevante que permite reconocer los datos que dan cuenta de los hallazgos.

Los momentos o etapas del proceso se presentan tal como aparece en la siguiente gráfica:



Proceso de sistematización y análisis de datos

a. Descripción de la información

La información recolectada en este estudio estuvo basada en dos técnicas e instrumentos de recolección de información:

- Análisis documental: Se revisaron los fundamentos teóricos, metodológicos del modelo Escuela Activa Urbana, de tal manera que se pudiera obtener información de los autores fuente en torno a las pedagogías activas.
- Realización de grupos focales, aplicados a un grupo de docentes conformado por un representante de cada institución en donde se implementa el modelo pedagógico.

La información recolectada permitió establecer la relación entre las mediaciones que propone el modelo Escuela Activa Urbana y las habilidades sociales y emocionales, tal como se presenta en la siguiente tabla:

MEDIACIONES		Gobierno de Aula	Trabajo Colaborativo	Proceso Metodológico	Evaluación Formativa	Ambiente de aprendizaje
PRINCIPIOS	Participación					
	Autonomía					
	Aprendizaje activo					
Socio-Emocionales	Autoconciencia (autoconcepto, autoeficacia, conciencia emocional)					
	Autoregulación (manejo de las emociones, postergación de la gratificación, toerancia a la frustración)					
	Determinación (motivación al logro, perseverancia, manejo del estres)					
	Conciencia Social (toma de perspectiva, empatía, comp.prosocial)					
	Relación con los demás (escucha activa, asertividad, manejo de conflictos)					
	Toma responsable de decisiones (Pensamiento crítico, generación de opciones y analisis de consecuencias)					

b. Análisis de los datos

Seguindo a Wolcott (1994), el proceso de análisis implica la transformación de la información en los datos a partir del reconocimiento de categorías que permitan responder a la pregunta de investigación, es el proceso por medio del cual se expande y extiende los datos más allá de la descripción de la información.

c. Reducción de los datos

Esta actividad permitió organizar y seleccionar la información cualitativa disponible a partir de la identificación de las dimensiones que permiten establecer categorías analíticas y definir códigos que para el presente estudio, correspondieron a la selección y condensación de los datos de acuerdo con las categorías iniciales que en este caso corresponde al ejercicio cruzado que se realizó entre las mediaciones del modelo y los cinco factores considerados en el estudio sobre habilidades sociales y emocionales de la OECD.

d. Exposición de los datos

De acuerdo con Huberman y Miles (1994) quienes definen la exposición de los datos como las formas como los datos reducidos se presentan en forma de diagramas con el fin de mostrar lo que ellos implican, es decir, “el ensamblaje organizado y comprimido de la información” (p.429) y atendiendo a la manera como se realizó el proceso de reducción de los datos, se presenta a continuación la estructura final del análisis que traza la ruta de la interpretación y presentación de resultados que se expone a continuación.

3. Resultados

Seguendo a Acosta y Vasco (2013), las habilidades son capacidades que han sido desarrolladas hasta el punto de convertirlas en destrezas, es decir, saber hacer algo y hacerlo bien y que se encuentran en una etapa posterior a las capacidades pero anteriores a las competencias.

En este artículo nos pusimos a la tarea de analizar en las mediaciones sobre las cuales cobra vida el modelo EAU, aquellos aspectos que potencian las capacidades de los estudiantes y por consiguiente desarrollan habilidades y que nos permiten corroborar la relevancia que tienen las habilidades socioemocionales.

Por lo anterior, podemos deducir que las mediaciones que se ofrecen desde el modelo EAU, permiten el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales y por lo tanto pueden encontrar su correspondencia con la clasificación propuesta por el estudio de habilidades sociales y emocionales propuesto desde la OECD.

En este sentido, se presentan a continuación las mediaciones del modelo y su asignación a uno de los cinco grandes factores, así:

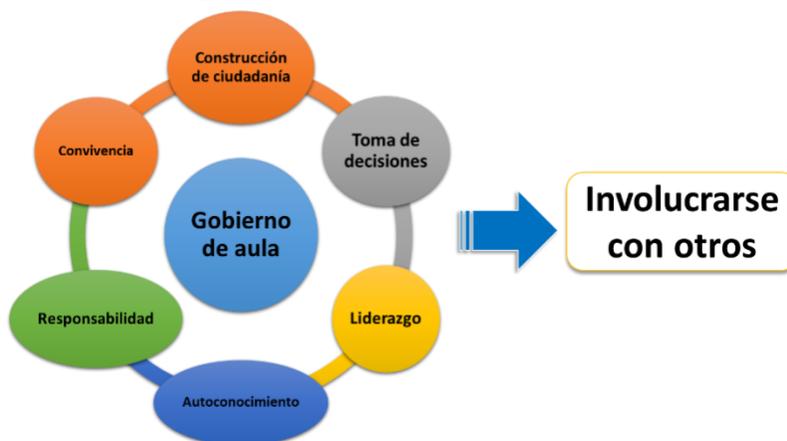
El gobierno de aula:

Es la **organización democrática del aula** que se fundamenta en el desarrollo de la **participación** por parte de los estudiantes con el fin de lograr la **autogestión** de las actividades académicas y formativas propias de la convivencia e interacción.

La estructura del gobierno de aula permite el empoderamiento por parte de los estudiantes de las responsabilidades individuales y colectivas que les permite vivir en comunidad, lo que propicia el desarrollo de competencias ciudadanas.

Requiere también de un proceso de **autoconocimiento y el reconocimiento de las potencialidades de todos los miembros del grupo**, fomentando su capacidad de liderazgo fundamentados en la confianza que se deposita en quien es nombrado como líder y representante de todo el colectivo del aula.

En este sentido, al establecer la correspondencia con los factores y habilidades propuestas, surge una estructura como la siguiente:



El factor a evaluar en el estudio de la OECD y las habilidades que lo conforman:

INVOLUCRARSE CON OTROS (Extraversión)	Sociabilidad	Capaz de acercarse a otros y establecer conexiones sociales
	Asertividad	Capaz de expresar opiniones, necesidades y sentimientos de forma segura
	Energía	Aborda la vida con energía, entusiasmo y espontaneidad

El trabajo Colaborativo

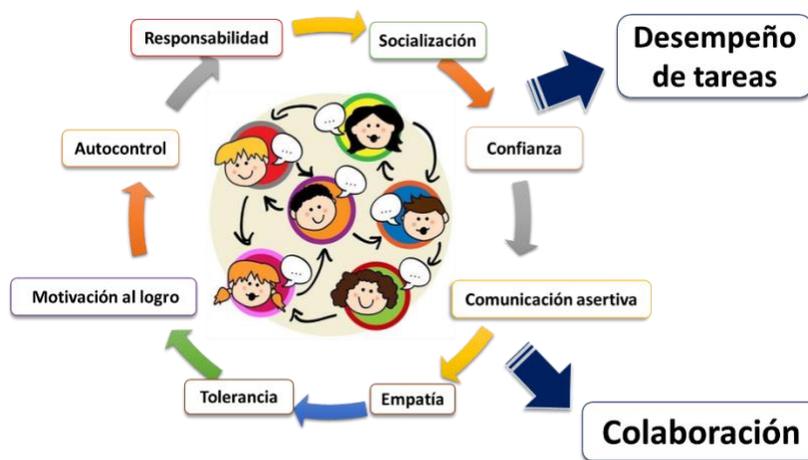
Se refiere a la actividad de pequeños grupos desarrollada en el salón de clase que supera el trabajo en equipo ya que focaliza el trabajo conjunto en el valor del proceso, en la mediación y el rol ejercido por cada uno de los miembros del grupo, más que en el producto o la meta.

Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea cumpliendo cada uno de ellos una función previamente establecida.

Para la realización de trabajo colaborativo, los estudiantes desarrollan **habilidades de comunicación, retroalimentación, motivación, compromiso y co- evaluación.**

El trabajo colaborativo requiere del docente, la planeación de las actividades colaborativas, el manejo adecuado de instrucciones, el acompañamiento y seguimiento de la **interdependencia positiva** que se despliega en los grupos colaborativos y la retroalimentación y evaluación permanente del proceso.

Al identificar las habilidades sociales y emocionales que se despliegan en esta mediación, fue posible establecer correspondencia entre dos factores del estudio



como son el desempeño de tareas y la colaboración, tal como se presenta en el esquema anterior.

El factor a evaluar en el estudio de la OECD y las habilidades que lo conforman:

COLABORACIÓN (Afabilidad)	Empatía	Amabilidad y preocupación por los demás y su bienestar
	Confianza	Asumir que los demás tienen buenas intenciones
	Cooperación	Vivir en armonía con los demás y valora la interconexión entre las personas

DESEMPEÑO DE TAREAS (Conciencia)	Motivación al logro	Amabilidad y preocupación por los demás y su bienestar
	Responsabilidad	Asumir que los demás tienen buenas intenciones
	Autocontrol	Vivir en armonía con los demás y valora la interconexión entre las personas
	Persistencia	

El proceso metodológico o secuencia didáctica

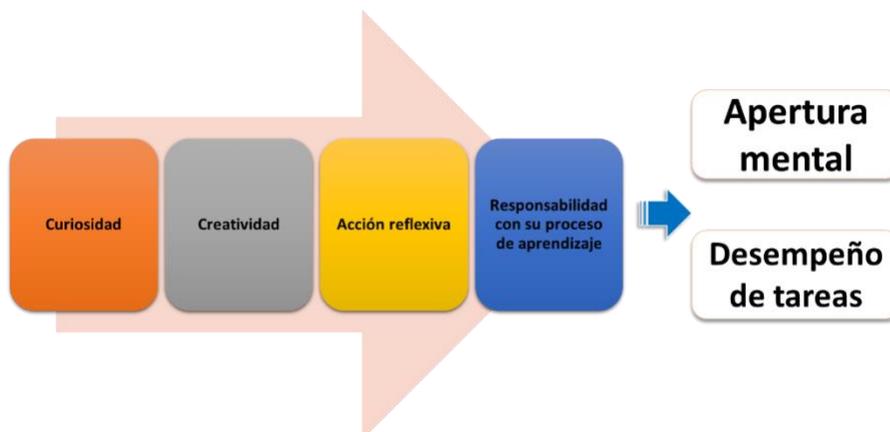
Desde el modelo EAU se propone el ciclo de aprendizaje a partir del despliegue de actividades de aprendizaje como las siguientes:

La **vivencia**, que tiene como propósito el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes que se reflejan en su aplicación en la vida cotidiana. El acercamiento al conocimiento escolar se hace mediante la **fundamentación científica**, que implica el despliegue de actividades cognitivas como la comprensión lectora, el análisis, síntesis, postura crítica frente a los fenómenos naturales y sociales, entre otros. Derivado de la fundamentación y con el fin de identificar el nivel de comprensión alcanzado por los

estudiantes se realiza la **ejercitación**, a partir de un ejercicio de indagación para constatar la conceptualización alcanzada después de la fundamentación.

La actividad de **aplicación**, se reconoce como la transferencia del conocimiento adquirido a otros contextos, lo que se evidencia mediante la resolución de problemas, el análisis de casos, el establecimiento

de conjeturas y de comprobación de hipótesis. Se finaliza el ciclo de aprendizaje con la actividad de **profundización o**



complementación, que tiene como propósito el diálogo del conocimiento escolar en relación con lo expuesto en las redes y en otros contextos, entre ellos el entorno familiar.

El factor a evaluar en el estudio de la OECD y las habilidades que lo conforman:

APERTURA MENTAL (apertura a la experiencia)	Curiosidad	Interés por las ideas, amor por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual
	Tolerancia	Abierto a diferentes puntos de vista, valora la diversidad
	Creatividad	Genera nuevas formas de hacer o pensar las cosas mediante la exploración

DESEMPEÑO DE TAREAS (Conciencia)	Motivación al logro	Amabilidad y preocupación por los demás y su bienestar
	Responsabilidad	Asumir que los demás tienen buenas intenciones
	Autocontrol	Vivir en armonía con los demás y valora la interconexión entre las personas
	Persistencia	

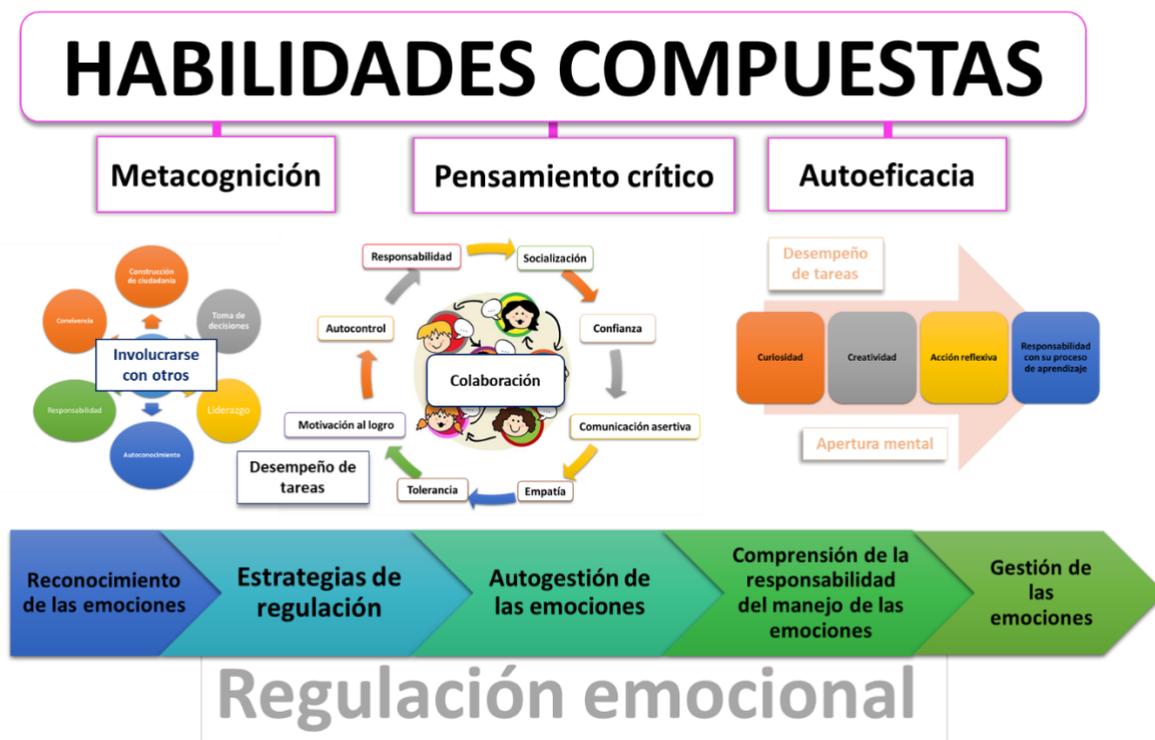
Habiendo establecido la relación entre las habilidades que se proponen en los cinco factores propuestos en el estudio de la OECD (2017) y las habilidades que intencionalmente se pretenden desarrollar en cada una de las tres grandes mediaciones sobre las cuales se despliega el modelo EAU, encontramos algunos aspectos que si bien pueden estar interrelacionados en los demás componentes, aún no se manifiestan de manera explícita; el primero de ellos tiene que ver con uno de los cinco factores que se refiere a la regulación emocional, con las siguientes habilidades:

REGULACIÓN EMOCIONAL (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés	Efectividad en modular la ansiedad y capaz de resolver problemas calmadamente
	Optimismo	Expectativas positivas y optimistas para sí mismo y la vida en general
	Control emocional	Estrategias efectivas para regular el temperamento, la ira y la irritación ante frustraciones

El estudio de la OECD incluye las que denominan habilidades compuestas, ya que representan combinaciones de dos o más habilidades individuales, además desde los estudios cognitivos representan procesos más complejos.

HABILIDADES COMPUESTAS	Autoeficacia	Fortaleza de las creencias del individuo en su capacidad de ejecutar tareas y lograr metas
	Pensamiento crítico/independencia	Capacidad de evaluar información e interpretarla a través de un análisis independiente y sin restricciones
	Autorregulación/meta cognición	Conciencia de los procesos internos y experiencias subjetivas, tales como pensamientos emociones y la capacidad de reflexionar y articular dichas experiencias

Conjugando lo propuesto por la OECD, la siguiente gráfica presenta la interpretación y relación que se establece entre los cinco grandes factores con sus habilidades y el modelo EAU:



El modelo EAU a partir de sus tres mediaciones fundamentales permite el reconocimiento de los factores a partir de las habilidades que en cada una de ellas se pretende desarrollar, teniendo en cuenta que dos de ellas se convierten en transversales en el proceso: el desempeño de tareas y la regulación emocional.

En cuanto a las habilidades compuestas: Pensamiento crítico, Metacognición y Autoeficacia que corresponden a habilidades complejas, si bien pueden desarrollarse en todas las actividades y estrategias formativas y de aprendizaje que se desarrollan por medio de la implementación del modelo, se convierten en la finalidad y el propósito de formación.

Por lo tanto, es necesario desplegar actividades intencionadas durante toda la estancia académica del estudiante de tal manera que al finalizar su proceso de formación, sea posible identificarlas como parte del perfil del egresado.

4. Conclusiones

Es un reto en el campo educativo formal hacer partícipe y transversalizar el tema de inteligencia emocional en el currículo de nuestras instituciones educativas en Colombia, realizar esta tarea tiene unas demandas enfocadas en un profesorado motivado y bien preparado en el tema y por otro lado dedicar tiempo al tema investigativo y seguir profundizando para aportar significativamente al crecimiento cognitivo y emocional de nuestros niños, niñas y jóvenes.

La escuela debe estar orientada a enseñar a parte de las orientaciones lógico-matemáticas a dar respuestas emocionales, donde lo intrapersonal y lo interpersonal se vuelven cómplices para formar seres humanos felices y con ganas de vivir.

La inteligencia emocional requiere de una fundamentación teórica que permita el más mínimo margen de error en la consecución de objetivos claros en pro del bienestar y el surgimiento de una juventud sin cansancio de vivir, sin apatías de actos de solidaridad, unas actitudes necesarias para comprender al otro, expresarme sin miedo y al expresar poder regular lo que estoy sintiendo, que nuestros jóvenes tengan la capacidad de auto motivarse y la vez generar empatía con aquel que más adolece, donde podamos percibir brillantemente la autonomía, actitud positiva frente a la vida, responsabilidad frente a sus acciones, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, queremos jóvenes con capacidad para buscar ayuda y recursos.

Nuestra sociedad actual necesariamente debe estar focalizada y enmarcas en los factores esenciales de protección, la capacidad para la comunicación afectiva, la asertividad en nuestros diálogos, las aptitudes de respeto, actitud dialogante, la más simple acción de pedir un favor.

5. Referencias bibliográficas

Acosta, D. A., & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y del saber cómo*. Bogotá: Corporación Universitaria Unitec y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

Bandura, A. (1974) *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Editorial Alianza

BID (2019). *Habilidades del siglo XXI*. Desarrollo de habilidades transversales en América Latina y el Caribe

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2003). *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-4.

Bisquerra, R. (2006). *Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional*. Estudios Sobre Educación - ESE, (11), 9- 25. Recuperado de: <https://issuu.com/msegur/docs/orientación-psicopedagógica-y-educación-emocional/15>.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, (10), 61-82.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). *Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica*. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España, (16), 1-11.

Bisquerra, R. (2016A). *10 ideas clave*. Educación emocional. Barcelona, España: Graó.

Bisquerra, R. (Coord.). (2016B). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Caballo, V. (1993) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las habilidades sociales*. Editorial XXI. Madrid, España

Casel (2014) *Teaching the Whole Child*. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Destino

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Fernández, O. (2006). *Una aproximación a la cultura de paz en la escuela*. Educere, 10(33), 251-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603306>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). *La Investigación de la Inteligencia Emocional en España*. Ansiedad y Estrés, 12(2-3), 139-153.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2017). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México DF: Zeta Bolsillo.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Monjas, M^a I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Monjas, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España.