

Formación en competencias socioemocionales: preguntas, reflexiones y propuestas al currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá.

Kelly Dyana Ordoñez Rojas

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de Educación

Maestría en Educación

2018

Formación en competencias socioemocionales: preguntas, reflexiones y propuestas al currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá.

Kelly Dyana Ordoñez Rojas

Trabajo de investigación para obtener el título de Magister en Educación

Asesor: Antonio León Gamma Bermúdez

Magister en Educación

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de Educación

Maestría en Educación

2018

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
1. Diseño de la investigación.....	7
1.1. Introducción	7
1.2. Marco contextual y legal.....	8
1.3. Justificación de la investigación	18
1.4. Estado del arte.....	28
Programas y proyectos específicos.....	28
Educación básica y media	32
Dimensiones y componentes	35
Inteligencia emocional	37
Rol del docente	38
Educación superior	41
Programas de pregrado en educación	47
Aspectos relacionados en el programa de psicología.....	49
Síntesis	53
1.5. Pregunta de investigación.....	54
1.6. Objetivos.....	54
1.6.1. Objetivos de investigación	54
1.6.2. Objetivos curriculares	55
1.6.3. Objetivos educativos	55
1.7. Supuestos de la investigación	56
1.8. Metodología	57
1.9. Cronograma de investigación.....	62
2. Resultados.....	64
Capítulo I: Articulación teórica-conceptual de la formación de competencias socioemocionales en el pregrado de psicología	64
Competencias en educación superior	64
Competencias socioemocionales.....	73
Currículo y competencias en la formación profesional del psicólogo	89
Formación de competencias socioemocionales en educación superior.....	99

Capítulo II: Análisis de narrativas en torno a la formación de competencias socioemocionales

.....	103
Egresados:	104
Docentes y director de programa:	110
3. Discusión de los resultados	119
4. Conclusiones	127
5. Recomendaciones	131
6. Referencias	134

"Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto" Aristóteles

"Las emociones determinan en gran medida nuestros comportamientos y actitudes en todos los ámbitos de nuestra vida" Pertegal (2011, p.42)

Resumen

Para una formación de calidad en educación superior y un ejercicio profesional efectivo se requiere de competencias que respondan a las demandas laborales y necesidades de la sociedad. Entre ellas se destacan, dentro de las competencias transversales, las competencias socioemocionales, por favorecer el buen manejo de las relaciones interpersonales y las emociones, la motivación y la toma de decisiones. Es por esto que la presente investigación tuvo como propósito responder a cómo se forman las competencias socioemocionales en la educación superior, específicamente en la formación de pregrado en psicología, a través del análisis de las narrativas de los principales actores que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje: egresados, docentes y director del programa.

Entre los resultados se destacan: el reconocimiento de diferentes contribuciones de dichas competencias al ejercicio de la profesión en todas las áreas; de una formación de tipo transversal o paralela teniendo como fortalezas el acompañamiento docente, la reflexión, la aplicación y la metacognición, materializados en diferentes escenarios de formación; y como aspectos a mejorar se identifican la falta de énfasis en algunos aspectos específicos de las competencias, así como el alcance en términos de inclusión de la población o de formación óptima de estas competencias, que se encuentra limitado por las condiciones de dichos escenarios.

Palabras clave: competencias socioemocionales, educación superior, currículo, psicología

Abstract

For quality in higher education and an effective professional exercise, it requires competencies that respond to the job demands and needs of society. Among them, within the cross-disciplinary competences, socio-emotional competences stand out, for favoring the good management of interpersonal relationships and emotions, motivation and decision-making. For that the present investigation had the purpose to answer how socio-emotional competencies are formed in higher education, specifically in undergraduate psychology, through the analysis of narratives of the main actors involved in the teaching- learning process: graduates, teachers and program director.

The results include the recognition of different contributions of these competencies to the exercise of the profession in all areas; of a cross-sectional or parallel type of education, it having as strengths the teaching support, reflection, application and metacognition, materialized in different education scenarios; and as aspects to be improved, the lack of emphasis in some dimensions is identified, as well as the scope in terms of inclusion of the population or optimal education of these competences, which is limited by the conditions of said scenarios.

Key words: socio-emotional competencies, higher education, curriculum, psychology

1. Diseño de la investigación

1.1.Introducción

Las competencias socioemocionales son entendidas como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen el reconocimiento y gestión de las emociones y las relaciones sociales. Dichas competencias cobran cada vez mayor importancia en el mundo académico, siendo transversales a la vida, pues son competencias para la vida con enfoque de ciclo vital, es decir que pueden ser formadas a lo largo de la misma y preparan para afrontar los desafíos en cada etapa (Bisquerra, 2003).

De este modo, además de estar presentes en la educación básica y media, se forman también en la educación superior e inclusive en espacios de educación informal. Este hecho se explica por la contribución que tienen estas competencias no solo en lo personal, sino también en diferentes ámbitos como son el educativo, el laboral y el afectivo-relacional, presente en todas las áreas de la vida.

Dentro de sus principales aportes cabe destacar el manejo del estrés y de situaciones conflictivas, la inserción y estabilidad laboral; favorecimiento de la motivación en el proceso de aprendizaje y de construcción de relaciones empáticas, factores relacionados con la permanencia y graduación estudiantil, entre otros.

Por lo tanto, estas competencias son esenciales en todos los aspectos de la vida, al ser inherente la interacción con otros y la construcción de relaciones, siendo mediadas por las emociones, que además influyen en la motivación, fundamental para la realización de actividades. De esta manera, al reconocer que diferentes aspectos y ámbitos están mediadas por las emociones, es fundamental reconocerlas en los procesos educativos y abordarlas de manera integral:

Dado que la educación debe ser un proceso integral, donde cognición y emoción constituyen

un todo, estos dos componentes del proceso educativo no deben ser vistos como los extremos de un intervalo que define la vida de las personas, sus conductas o comportamientos. La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediablemente influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por ello en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. (García, 2012, p. 19).

En consecuencia, en esta investigación se profundizará en la pertinencia y el aporte de esta formación en la educación superior, en relación a la profesión y al rol específico del psicólogo, para responder a las necesidades y dar solución a las problemáticas de las realidades particulares en cada contexto. Partiendo de esto, se analizará en las narrativas de los participantes las metodologías, estrategias y escenarios que dan respuesta a cómo se forman estas competencias y sus dimensiones en el pregrado de psicología, identificando fortalezas y aspectos a mejorar frente a los que se aportarán recomendaciones.

1.2. Marco contextual y legal

La educación superior en Colombia corresponde al nivel educativo posterior a la educación básica secundaria o bachillerato y media, partiendo de esas bases para la formación profesional. Esto se enmarca en la existencia de cuatro modalidades de institución en la educación superior o terciaria en Colombia: universidades, con programas de pregrado y posgrado, desde la formación académica y en investigación; instituciones universitarias, con programas de pregrado hasta el nivel de título profesional y con especialización; instituciones tecnológicas, con programas tecnológicos; e instituciones técnicas profesionales, programas de pregrado en niveles técnico y profesional para ciertos trabajos o carreras (Banco Mundial & OCDE, 2012).

Estas modalidades cuentan con sistemas de evaluación en educación superior como

son el examen del ICFES, Saber 11, que mide las competencias de los estudiantes antes de ingresar, el Saber Pro que mide las competencias de egreso y el SPADIES que analiza el riesgo de deserción para prevenirlo y dar respuesta a ello (Banco Mundial & OCDE, 2012).

Frente a esto, el Banco Mundial & la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2012) identificaron aspectos a resaltar en la educación superior en Colombia, en relación al aumento de cobertura, surgimiento y consolidación institucional, fuerte capacidad de planificación a nivel nacional y de formulación de políticas, promoción de la equidad, sistemas evaluativos desarrollados y compromiso para la toma de decisiones fundamentada en datos.

En cuanto a las funciones sustantivas de la educación superior para la calidad se identifican la docencia, para la formación de profesionales a través del proceso enseñanza-aprendizaje; la investigación, que implica la construcción de conocimiento; y la proyección social que permite que favorece la formación de competencias en los profesionales que le permitan dar respuesta frente a las necesidades de su contexto, considerando las problemáticas y retos para el desarrollo del país (Banco Mundial & OCDE, 2012).

De esta manera, la educación superior se orienta al reconocimiento de los constantes cambios sociales, económicos y culturales, en el marco de una sociedad del conocimiento, con lógicas de mercado y de consumo, mediadas por la globalización, para responder a sus retos e incluso adelantarse a ellos (Díaz, 2002).

Esto en consideración del contexto y sus metas particulares en la formación de profesionales aptos para generar transformaciones sociales positivas, proponer y ejecutar soluciones a las problemáticas de la realidad de su contexto, para la construcción de una mejor sociedad y la calidad y crecimiento de la organización en la que labora y no menos importante a su satisfacción y desarrollo personal y profesional.

El ámbito de proyección social está presente en el perfil del egresado, por competencias, en Colombia que se define teniendo en cuenta tres ámbitos de la sociedad: el gremio, que aporta información sobre el ejercicio profesional de los psicólogos; la academia, que en conjunto con la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi), permite que la formación de pregrado, teniendo como meta la formación del perfil, incentive la calidad de la educación superior; y el sector productivo, en tanto que es importante reconocer las expectativas y necesidades de las organizaciones, la comunidad y los usuarios o consultantes que acceden a los servicios psicológicos (COLPSIC, 2013).

De esta manera, las instituciones de educación se organizan en torno a una misión, una visión, los saberes, las prácticas, los agentes y las relaciones entre ellos, considerando también las demandas externas, lo cual es transversal a los campos de formación, como agrupación de disciplinas con discursos y prácticas afines.

Estos campos de formación son compuestos por las disciplinas que, a pesar de lo común, son autónomas y cada una se ofrece como un programa específico. Cada disciplina se divide en áreas, ya sea general, específica, de profundización y complementaria. A su vez, las áreas están integradas por asignaturas, como “mínimas unidades organizativas de contenido” (Díaz, 2002, p. 78).

En cuanto a las áreas de formación, se establece que, a nivel curricular, en Colombia, de acuerdo con Torres (2011):

El Icfes en coordinación con Ascofapsi, han determinado en la Resolución 3461 de 2003 y en la guía de Orientaciones Saber Pro-Ecaes (2010) que todo programa en psicología profesional deberá considerar unas áreas de formación, disciplinar y profesional comunes, que no necesariamente se traducen en asignaturas sino en contenidos temáticos que deben hacer parte de la estructura curricular de los diferentes programas. (p. 31)

La carrera de psicología se encuentra en el campo de formación de las ciencias humanas y sociales, como disciplina autónoma que cuenta con un núcleo básico de formación, en historia de la psicología, fundamentos filosóficos, desarrollo y procesos psicológicos, investigación, ciencias básicas como biología y estadística; o como lo define el Ministerio de Educación Nacional, en el área de formación disciplinar:

“Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos, bases psicobiológicas del comportamiento, procesos psicológicos básicos y del comportamiento, bases socioculturales del comportamiento humano, problemas fundamentales de la psicología individual, problemas fundamentales de la psicología social, psicología evolutiva, formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento disciplinario, medición y evaluación en psicología.” (Resolución 3461, 2003, p. 2)

En cuanto al área de formación profesional, el MEN establece que brinda los fundamentos y herramientas para la formación práctica profesional, en torno a estrategias y técnicas de intervención, en los diferentes campos de acción como son: clínica y de la salud social, organizacional, educativa, jurídica, neuropsicología, del deporte y el ejercicio, entre las más comunes en Colombia, “que como requisitos de formación, deben ofrecerle al estudiante experiencias integrales y representativas del ejercicio profesional.” (Resolución 3461, 2003, p. 2).

De este modo, se logra cubrir todos los ámbitos básicos para la formación, dado que en el epistemológico se abordan las raíces filosóficas y conceptuales; en el metodológico se condensan las técnicas para el quehacer; en la teórica los conceptos y fundamentos; y finalmente las que responden directamente al rol del psicólogo en los diferentes contextos: evaluación y diagnóstico, que facilitan el reconocimiento de la realidad y la orientación; la intervención para la transformación y la solución de problemas; así como la consultoría para asesorar y orientar instituciones.

Así mismo, es necesario que las asignaturas se relacionen de manera reflexiva para que el currículo sea concebido como unidad integral, no una suma de fragmentos desconectados. De igual modo, es fundamental que al interior de cada asignatura la teoría y la práctica se conciban como aspectos complementarios, de modo que el profesional en formación desarrolle competencias que interactúen de manera sistémica, que le permitan relacionar sus saberes en contexto (Raciti, 2014).

Adicionalmente, el programa debe contar con una estructura curricular flexible que se oriente al desarrollo de las competencias necesarias, a través de la organización de contenidos, estrategias pedagógicas y contextos de aprendizaje para este fin, adaptándose para dar respuesta a las necesidades de la sociedad y de los estudiantes en cuanto a capacidades e intereses (Resolución 3461, 2003).

En conexión a esto, es necesario reconocer que las instituciones se organizan y plantean sus programas en torno a su autonomía, pero también delimitadas por los lineamientos, leyes y regulaciones, que establecen los organismos creados para este fin y avalados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Específicamente, la educación superior en Colombia, a nivel legal, está reglamentada por la ley 30 de 1992, la cual establece como principio y objetivo la formación integral, que favorezca el desarrollo de las potencialidades, la capacidad de reflexión y autonomía, enmarcadas en la libertad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de cátedra, e implicando un servicio de calidad (OCDE, 2016).

Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, las instituciones de educación superior en Colombia cuentan con un nivel importante de autonomía que les permite construir, desarrollar y ajustar sus estatutos, programas académicos, actividades pedagógicas, recursos, criterios de admisión de estudiantes y de selección de docentes (OCDE, 2016).

Esto se dispone precisamente en la ley 30 de 1992, pues allí se menciona que las universidades son autónomas frente a los siguientes aspectos, establecidos en el artículo 29:

“a) Darse y modificar sus estatutos. b) Designar sus autoridades académicas y administrativas. c) Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos. d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión. e) Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos. f) Adoptar el régimen de alumnos y docentes.” (Ley N° 30, 1992, p. 5).

Por otra parte, de acuerdo con la ley 115 de 1994, se destacan entre los fines de la educación: el pleno desarrollo de las capacidades, incluyendo el análisis, la crítica, la reflexión; así como la formación integral para el respeto de los derechos humanos, la convivencia, la participación, la justicia, la equidad, entre otras (OCDE, 2016).

En relación a dichas capacidades, estas son trabajadas mediante la formación de competencias genéricas o transversales, mientras que la formación integral está dada en función de estas competencias, pero también requiere de un enfoque curricular que trascienda de la dimensión cognitiva y contemple al estudiante como un ser humano complejo y aborde su formación de manera holística y no fragmentada, lo cual es un desafío para las educación en Colombia.

En cuanto a la regulación de la educación superior, esta depende del Ministerio de Educación y el Viceministerio de Educación Superior. Particularmente, el Consejo Nacional de Acreditación CNA, dentro de su normatividad, sobre todo en la ley 1188 del 2008, establece que: “El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior” (p.1). Este es otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, incorporando la institución en el Sistema

Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, con un código asignado (Ley 1188, 2008).

De igual manera el Consejo Nacional de Educación Superior CESU planifica, coordina y asesora frente a la calidad y desarrollo de la educación (OCDE, 2016). Específicamente, la evaluación para la acreditación de instituciones y programas está a cargo de CONACES Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y la Asociación de Universidades Colombianas ASCUN es la responsable de representar a las universidades manteniendo el dialogo con el gobierno y promoviendo la autonomía, responsabilidad social y calidad (OCDE, 2016).

Respecto a la acreditación de alta calidad, esta es opcional y posterior al registro calificado de cada programa, que establece las normas de referencia para los programas autorizados. La acreditación de alta calidad busca ir más allá de las condiciones básicas a nivel de programas e institucional, de modo que esta sea óptima de manera permanente (Banco Mundial & OCDE, 2012). El CNA considera que de manera voluntaria se fundamenta en la autoevaluación y evaluación por pares académicos de aspectos como el desempeño, organización, funcionamiento y cumplimiento de la función social y de los propósitos de la educación en las instituciones de educación superior, orientadas a la excelencia (Decreto 4322, 2005).

La gestión de calidad en las universidades, de acuerdo con Tobón, Rial, Carretero y García (2006) se ha visto influida por las leyes del mercado, dado que responde a la oferta y demanda de profesionales con determinadas competencias como se venía mencionando anteriormente. Esto no solo se refleja en términos administrativos y financieros, sino que además permea los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Sin embargo, las universidades más allá de ajustarse a ese reduccionismo deben reconocer el papel

fundamental que tienen en la formación integral de las personas y la construcción de conocimiento de alto impacto social.

De cara a los esfuerzos para el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de los programas, el mercado laboral sigue demandando la formación de más egresados, en educación superior, con competencias específicas y genéricas acordes a la situación de las organizaciones y del país.

Dentro de los parámetros establecidos por el Ministerio (MEN, 2007), la educación superior en Colombia está basada en competencias de tipo específico y transversal, orientadas a la formación integral que de respuesta a las necesidades de la sociedad y los requerimientos de los diversos contextos laborales. Estas son adquiridas o se aprenden a través de la educación, la experiencia y la vida cotidiana, desarrollándose de manera continua en la actuación reflexiva o reflexión en la acción (Posada, 2004).

Las competencias específicas responden a la formación profesional concreta elegida, sobre todo a los conocimientos y competencias que capacitaran para el desempeño del rol y sus respectivas tareas y funciones, mientras que las competencias transversales son comunes a todas las áreas y carreras profesionales, por ser aquellas que favorecen la realización de acciones comunes, así como el relacionamiento, la motivación, entre otros aspectos que afectan de manera indirecta la calidad del quehacer.

En esta medida, se establecen para los psicólogos, en todas las áreas, competencias específicas o disciplinares, genéricas o transversales e interdisciplinares. Las competencias específicas se determinan por los factores: epistemológico, metodológico, teórico y conceptual, evaluación y diagnóstico, intervención, investigación y consultoría (COLPSIC, 2013).

Las competencias transversales se definen por los factores interpersonal, ético-legal, comunicativo, desarrollo profesional. Las competencias interdisciplinarias se delimitan por los factores pensamiento estratégico, modalidad de contacto, gestión del conocimiento, metodología de calidad, gerenciamiento, adaptabilidad, facilitador de bienestar y calidad de vida (COLPSIC, 2013). Estos factores responden a aspectos de la labor profesional que es común en todas las áreas, pero además a aspectos personales y relacionales que influyen en el desempeño.

El Ministerio de Educación Nacional, en la resolución 3461 (2003), señala que

En la formación del Psicólogo el programa buscará que el egresado adquiera competencias encaminadas a desarrollar su capacidad de análisis y juicio crítico, que le permita una visión histórica universal de los problemas fundamentales de su disciplina, los intentos sucesivos de solución, el estado actual de la discusión teórica, y el desarrollo de instrumentos de observación, registro e intervención, tanto para fines pedagógicos como de producción de nueva información científica, y de las aplicaciones del conocimiento producido. (p.2)

Específicamente, los programas de psicología en Colombia poseen unas características que los definen, de acuerdo con Montoya (citado en COLPSIC, 2012)

Colombia en 2011 contaba con:

106 programas de pregrado de psicología activos, concentrados en 85 instituciones de Educación Superior, en 42 municipios del país. El 35% de las universidades y de las instituciones universitarias del país tiene al menos un programa de formación en Psicología, es decir, una de cada tres universidades lo ofertan. Según este informe, el 80% de la oferta de formación en psicología es de instituciones privadas y tan sólo un 20% de instituciones públicas. Adicionalmente, existe una alta concentración de la oferta; sólo entre Bogotá y Antioquia se aglutina el 47% de los programas. (p. 72)

Esto implica que haya una gran variedad de programas de psicología y por ende una

alta oferta de psicólogos, siendo factores diferenciadores entre los programas y sus respectivos egresados, en términos de calidad: la proyección social, el bienestar universitario, el seguimiento a los egresados en la inserción y proceso laboral, la investigación, la formación docente la movilidad interinstitucional o internacional y el componente práctico, siendo estas dimensiones de la evaluación de programas, todas aterrizadas en la formación integral y contextualizada (Decreto 2566, 2003). Estas dimensiones de evaluación de la calidad se aterrizan dimensiones particulares del contexto, es decir del programa analizado, teniendo como centro al ser humano, en este caso al estudiante como la razón de ser de la educación.

Las dimensiones son: psicológica, que marca una visión de ser humano y permite reconocer la subjetividad; sociocultural, que está mediadas por las relaciones, la afectividad y la historia; biológica, desde el reconocimiento y el cuidado del cuerpo y el medio ambiente; económica, que da cuenta de los recursos, la infraestructura y la actividad laboral; política, que hace referencia a la administración, legislación y participación (inclusión); pedagógica, que comprende aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje como la metodología, la evaluación, entre otras: e investigación, que se orienta a la innovación y la construcción de conocimiento relevante y pertinente. De esta manera, la necesidad a la que responde la investigación se identificó específicamente en la dimensión pedagógica.

A nivel general, dentro de los retos a destacar en la educación superior del país, frente a su pertinencia, la empleabilidad de los egresados y capacidad de respuesta frente a las demandas de las organizaciones, se encuentran la necesidad de mejoras relacionadas con la formación de competencias generales o genéricas, requeridas por el mercado laboral nacional e internacional; fortalecimiento de los procesos de prácticas integradas al programa y su respectiva evaluación; cualificación e investigación para la elaboración de los planes de estudios (Banco Mundial & OCDE, 2012).

De esta manera, el sistema educativo colombiano se encuentra ante el desafío de formar competencias que actualmente son solicitadas en las organizaciones, pero también a nivel social, entre ellas las socioafectivas, que facilitan las buenas relaciones interpersonales y favorecen el trabajo en equipo; así como las analíticas para el manejo de la información y las de emprendimiento (Posada, 2004).

Dentro de las competencias genéricas o transversales socioafectivas, para la formación de profesionales, se destacan las competencias socioemocionales (Raciti *et al*, 2015), dado que favorecen el aprendizaje, la permanencia estudiantil, la empleabilidad, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la gestión adecuada de las emociones y las relaciones, así como el bienestar y desarrollo integral.

1.3. Justificación de la investigación

La educación tradicional se caracterizaba por responder a las lógicas del mercantiles y empresariales, en donde la educación se enfoca en la transmisión de conocimientos de docentes a estudiantes, y por tanto en la memorización de conceptos, así como también en la formación de empleados obedientes, es decir: “Es una escuela que no ha formado individuos creativos, ni ha desarrollado en los niños y jóvenes la inteligencia práctica, el análisis, el conocimiento de sí mismo o la argumentación” (De Zubiría, 2013, p.2).

De esta manera, la sociedad actual convoca al desarrollo de competencias que permitan la aplicación de saberes, la autoconsciencia, la argumentación y el análisis, entre otros. Sobre todo considerando que las instituciones educativas son corresponsables del desarrollo de las personas, en sus dimensiones y respectivas competencias.

Las dimensiones en la educación, de acuerdo con Zubiría *et al* (2009): cognitiva, comunicativa, social, valorativa y práctica. “La primera dimensión está ligada con el

pensamiento; la segunda con el lenguaje; la tercera con la interacción; la cuarta, con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción.” (De Zubiría, 2013, p.6).

En torno a la dimensión valorativa, las instituciones educativas no se han orientado al reconocimiento del otro, a promover la tolerancia y el respeto por la diferencia, el autorreconocimiento y la expresión de las emociones. Esto sucede porque la dimensión cognitiva toma un rol protagónico, mientras que la socioafectiva pasa a un segundo plano. “Por ello somos tan frágiles en la vida afectiva y en el mundo del amor y los sentimientos” (De Zubiría, 2013, p.14).

Es por esto que se requiere favorecer la sensibilización y el reconocimiento frente a los problemas del contexto, lo cual promueve la acción (dimensión práxica) en los diferentes contextos, así como la comprensión y la responsabilidad de los estudiantes como sujetos agentes, de modo que respondan a una sociedad que requiere personas con competencias socioafectivas (De Zubiría, 2013).

En esta medida, el contexto colombiano requiere la formación por parte del sistema educativo que cualifique a las personas para responder a los retos y las problemáticas sociales actuales, que convocan a la participación desde los saberes y competencias profesionales y ciudadanas; implicando la apropiación del entorno y el empoderamiento, los cuales se hacen plausibles mediante la autonomía y la participación para la construcción conjunta de comunidad.

Esto es visible en el postulado de Rendón (2011), cuando afirma que “la educación de la competencia socioemocional es vital para mejorar el desarrollo social de nuestro país y para superar la inequidad y la violencia en que viven millones de colombianos y colombianas” (p. 125). Ello está en conformidad con lo expuesto por Cantero (2012), quien

señala que un currículo por competencias profesionales debe conectar saberes globales y experiencias laborales, a partir del reconocimiento de las necesidades y problemas de la realidad social contextual.

De tal manera que, la educación emocional debe asumirse para dar respuesta así a la demanda social que reclama la formación de un ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, que alcance niveles elevados de bienestar y que contribuya a la construcción de un mundo mejor. (Vivas, 2003, p. 19)

En conexión con lo anterior, Tobón (2006) plantea que la educación y el currículo por competencias debe fundamentarse en el diálogo entre tres ámbitos centrales: “(1) las demandas del mercado laboral- empresarial- profesional, (2) los requerimientos de la sociedad, y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.” (p. 49).

En el contexto universitario, en varios países principalmente de Europa, la formación en competencias socioemocionales responden a estos tres ámbitos, pues según Raciti (2014) y Núñez (2008), la educación emocional responde a una necesidad de formación transversal para todas las áreas profesionales, preparando para la acción en contexto, desde el saber hacer y la movilización de recursos personales. Al respecto Raciti (2014) afirma que:

las políticas educativas han puesto creciente atención en las competencias transversales y socioemocionales, reconocidas como componentes estratégicas para el éxito de los procesos de inclusión social y laboral. De hecho (...) su desarrollo y fortalecimiento mejora, en la edad adulta, el nivel de satisfacción en la vida, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, el afrontamiento del estrés laboral (p. 102).

Dichas competencias, intra e interpersonales, según Souto (2013) deben ser uno de los focos del desarrollo de competencias en programas de educación superior, entre otras que le

brinden herramientas al profesional para un desempeño eficiente, en los diferentes contextos donde se desenvuelva, desde la comprensión de que estas competencias facilitan la capacidad de aprender, de innovar y de construir conocimiento, puesto que están relacionadas con la adaptación y la resolución de problemas, lo que contribuye a un buen rendimiento académico y buen desempeño laboral.

Platón (citado en Souto, 2013) afirmó: “La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender” (p. 25). Esto reafirma que en lo académico, las competencias socioemocionales favorecen el aprendizaje de los estudiantes, siendo coherente con el planteamiento de Bisquerra & Pérez (2007):

Los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currícula. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones. (p.65)

Esto se fundamenta, de acuerdo con García (2012), en el hecho de que “el aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos” (p. 13).

Por tanto, las emociones juegan un papel importante en relación al proceso de aprendizaje, lo que implica que es necesario formar a los estudiantes y brindarles herramientas, a través del entrelazamiento entre las competencias y contenidos específicos de la academia con las competencias socioemocionales, para que puedan reconocer sus emociones, gestionarlas y también automotivarse, logrando autonomía y autorregulación para aprender.

Uno de los aspectos más importantes para la permanencia estudiantil y un buen desempeño académico, es la motivación por el aprendizaje, la cual se ve afectada por factores de tipo social y emocional, que contemplan específicamente cuestiones como la relación, el vínculo y el apoyo recibido en el contexto educativo, de sus pares, pero sobre todo del docente (Núñez & Fontana, 2009). Por lo tanto, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales contribuye a que los estudiantes tengan unas mejores relaciones que les provean el apoyo y favorezcan la motivación que requieren los estudiantes para aprender.

Además, facilita la integración social de los estudiantes y previene el ausentismo, la deserción estudiantil, la violencia entre pares, el matoneo, factores que intervienen en la convivencia y el bienestar (Beltrán *et al*, 2009). Particularmente, frente al consumo de sustancias psicoactivas Senra, Pérez & Manzano (2007) concluyen que las competencias socioemocionales son un factor de protección para prevenir las adicciones, específicamente al alcohol en esta investigación, dado que se reconoce la relación entre aislamiento y consumo frecuente de alcohol.

De esta manera, “la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica” (Bisquerra & Pérez, 2012, p.1). Por ende, las instituciones educativas son el espacio ideal para el desarrollo de la inteligencia emocional, contribuyendo al bienestar y buenas relaciones de los estudiantes.

Por lo tanto, abordar en la formación profesional las competencias socioemocionales contribuye a corto plazo al desarrollo humano y a la permanencia estudiantil, desde el reconocimiento de su importancia para el manejo de las relaciones y las emociones, que son determinantes a nivel psicosocial para los estudiantes.

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas

aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. (Bisquerra & Pérez, 2007, p.76)

Así a nivel intrapersonal, de acuerdo con Bisquerra & Pérez (2007), estas competencias permiten la interpretación positiva de los estímulos o información ambiental, dando mayor énfasis a lo agradable y poniendo límites a la afectación e influencia de dichos estímulos, sobre todo por medio del uso de estrategias de afrontamiento, desde la autorregulación, lo que en definitiva contribuye al bienestar emocional y la salud, considerando la relación indiscutible entre las emociones y el cuerpo, dado su carácter psicosomático.

Por otro lado, Souto (2013) afirma que “es evidente la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos y en su propio quehacer diario, por lo que es fundamental desarrollar las competencias sociales y emocionales a nivel educativo” (p.26).

Dentro de los aportes más importantes del fortalecimiento y aplicación de las competencias socioemocionales se destacan la ampliación del vocabulario emocional, utilización de estrategias de afrontamiento y gestión emocional en situaciones conflictivas o complejas, de modo que se puedan transferir del ámbito académico a otros como el social y laboral (Beltrán *et al*, 2009; Cantero, 2012).

Esto es relevante para la formación profesional, en tanto que los conocimientos conceptuales y las competencias académicas o específicas, no son suficientes para lograr el éxito en lo laboral ni en las relaciones interpersonales, sino que se requiere de las competencias socioemocionales pues permiten el afrontamiento del estrés y la disminución de la agresividad, factores importantes en diversos ámbitos (Beltrán *et al*, 2009; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

De esta manera, los profesionales más exitosos generalmente no son aquellos que en su rol de estudiantes fueron más sobresalientes a nivel académico, sino precisamente aquellos que saben relacionarse mejor con los demás, porque cultivaron esas relaciones y reconocen la importancia de motivarse y motivar a otros (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

En el ámbito laboral, las competencias socioemocionales contribuyen a la adaptación y flexibilidad, facilitando el afrontamiento de distintas situaciones de manera efectiva y favoreciendo principalmente el aprendizaje, la motivación propia y de otros, el manejo y solución de problemas y situaciones estresantes o críticas, asociadas a las relaciones sociales y a la labor como tal, por ende, a la obtención de un empleo y la continuidad en el mismo (Bisquerra & Pérez, 2007; Cantero, 2012). Siendo de este modo, la autorregulación, automotivación, competencias sociales y la toma de decisiones, competencias que solicitan cada vez más para el trabajo (Beltrán et al, 2009; Cantero, 2012).

En coherencia, Raciti *et al* (2015) mencionan que:

Muchas contribuciones científicas señalan las implicaciones de las habilidades socioemocionales para la satisfacción en la vida, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, afrontar el estrés laboral. Se considera que tales habilidades son críticas para los logros efectivos en una significativa gama de trabajos y profesiones. Su manejo juega un papel fundamental en el desarrollo profesional, en la inserción laboral y en la empleabilidad.
(p. 41)

Por lo tanto, es posible afirmar que el desarrollo de competencias socioemocionales favorece la empleabilidad, pues favorece la realización de distintas labores y de buenas relaciones, al facilitar la empatía y la construcción de un ambiente laboral adecuado, considerándose cada vez más como un foco relevante por parte de los empleadores en los procesos de selección de personal, con el fin de integrar profesionales idóneos a las

organizaciones para el cumplimiento de objetivos (Beltrán et al, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007; Pertegal, 2011). Así mismo, estas competencias benefician también al trabajador, en tanto son aspectos asociados a la satisfacción y bienestar laboral (González & Cardona, 2015).

Esto se fundamenta en lo afirmado por Caruso & Wolfe; Hettich (citados en Reppeto *et al*, 2007, p. 167):

Las sociedades modernas demandan profesionales equipados con una amplia variedad de competencias, entre las que destacan, cada vez más, aquellas que no se circunscriben exclusivamente a las tareas inherentes a cada puesto de trabajo, sino que se refieren a la forma de trabajar, la actitud hacia el trabajo, la actitud hacia los demás, la cualidad y calidad de las relaciones humanas, la flexibilidad o la capacidad de adaptación (...) De hecho, se ha demostrado que este tipo de competencias socio-emocionales facilitan la inserción laboral de los estudiantes universitarios y, en general, puede considerarse que potencian la empleabilidad.

Particularmente, las competencias socioemocionales, de acuerdo con Cantero (2012) les aportan a los egresados “mayor conciencia de sus posibilidades o puntos fuertes y de sus carencias -entendidas como potencialidad de desarrollo-” (p. 172). En concordancia con Souto (2013), se reconoce que las competencias emocionales son muy importantes para el éxito académico y profesional.

Es así como las competencias socioemocionales hacen más apto al profesional para desarrollar una labor satisfactoria en su trabajo, contribuir a la solución de problemas y la construcción de una mejor sociedad, así como fortalecer su bienestar emocional y el desarrollo de las capacidades personales.

En coherencia, Núñez (2008) propone esta formación como transversal a las

diferentes profesiones, dado que “promover competencias emocionales intrapersonales e interpersonales es una exigencia común en distintos campos profesionales y no una exigencia específica o exclusiva de las profesiones educativas y sanitarias y todas aquellas, en general, relacionadas con la ayuda humana.” (p. 69).

Sin embargo, la formación en competencias socioemocionales es fundamental, de acuerdo con Repetto & Pérez (2007), sobre todo cuando:

(...) en el ejercicio de su profesión sea habitual el trabajo en equipo, la coordinación con otros profesionales, y/o la atención o trato directo con clientes. Asimismo, especialmente aquellas profesiones que se caracterizan por su componente de “trabajo emocional” (...) como las de manager, vendedor/a, enfermero/a, educador/a, psicólogo/a, o cobrador/a de morosos, requieren de un mayor dominio de competencias socioemocionales, en general, y emocionales, en particular, tanto para regular adecuadamente las propias emociones y las de los demás en función de las demandas del trabajo como para salvaguardar a la persona del agotamiento emocional y del deterioro de su salud psicológica (p. 107)

Por otra parte, en la formación en psicología, de acuerdo con COLPSIC (2012) el progreso en la educación requiere que los programas de psicología se autoevalúen de manera profunda y permanente, trascendiendo al ideal de cumplir con requisitos mínimos para el reconocimiento académico. Lo anterior teniendo como propósito principal la cualificación, sobre todo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el avance en el “estudio crítico de la manera en que los currículos y los proyectos educativos propician el desarrollo de las competencias requeridas en los egresados” (p. 84), desde el posicionamiento de la disciplina y su importante articulación con la investigación y la innovación.

Por lo tanto, esta investigación sitúa su relevancia en torno al reconocimiento de esos aportes, puesto que hacen evidente que la formación de esas competencias es necesaria en cualquier área de formación, en educación superior, principalmente las sociales y humanas.

Esto comprendiendo que si bien tiene enfoque de ciclo vital (Bisquerra, 2003), al desarrollarse a lo largo de la vida en distintas áreas, su presencia es relevante, disciplinarmente hablando, en la educación superior y en los planes de estudio; con el propósito de formarlas y contribuir a la cualificación de la formación, en este caso de psicólogos, para que respondan a través de su ejercicio profesional y ciudadano de manera efectiva a los problemas y necesidades de su contexto, como relevancia social.

Además, frente a la relevancia social cabe resaltar lo previamente mencionado, en cuanto a lo fundamental que es formar estas competencias en la educación superior por su contribución al desarrollo social y a la construcción de paz, debido a que facilita la gestión de conflictos, disminuyendo los índices de violencia y mejorando la convivencia (Rendón, 2011). Por tanto, las competencias socioemocionales favorecen el cumplimiento de la función sustantiva de proyección social en la educación superior, pues contribuye a que la formación de profesionales sea congruente con los desafíos del contexto laboral y social del país.

De esta manera, la pertinencia de esta investigación tiene que ver con el auge de este tema precisamente por su aporte, además por ser un tema en el que aún hay aspectos que no se han indagado. Esto dado que el énfasis en las investigaciones generalmente se ha orientado a la formación de estas competencias en la educación básica o en programas de educación superior diferentes al de psicología, como se evidenciará en el estado del arte.

Por ende, esta investigación es pertinente al indagar en un aspecto no investigado previamente, es decir la presencia de las competencias socioemocionales en la formación de psicólogos y su aporte particular, lo cual contribuirá a la cualificación del currículo, desde el reconocimiento de sus fortalezas y aspectos a mejorar.

1.4.Estado del arte

El estado de la cuestión investigativa, en relación a las temáticas de educación en competencias socioemocionales en la formación de psicólogos, se caracteriza por la publicación de algunos estudios con hallazgos teóricos y empíricos, unos con una relación más directa que otros, pero todos con importantes hallazgos que cabe resaltar a continuación, con el fin de tener una aproximación a lo previamente investigado y lo que se requiere investigar frente a estos temas. Dentro de las líneas o subtemas particulares de investigación identificados se encuentran las competencias socioemocionales en: programas y proyectos específicos; educación básica y media; dimensiones y componentes; inteligencia emocional; rol del docente; educación superior; programas de pregrado en educación y aspectos relacionados en el programa de psicología.

Programas y proyectos específicos

Frente al desarrollo de estas competencias en jóvenes, Beltrán *et al* (2009) exponen, en su libro el proyecto FOSOE (Formación Socioemocional), que con ello busca favorecer el aprendizaje, la integración social y la inserción laboral, contando con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de España y el Centro de Investigación en Competencias para la Inserción y Desarrollo Profesional de la UNED.

En este libro, Beltrán *et al* (2009) afirman que la formación de competencias, específicamente las de tipo socioemocional, se ve facilitado por la metodología experiencial, en tanto que favorece su aplicación a diversos contextos y que su aprendizaje se pueda evaluar al inicio y al final.

Esto se fundamenta en la comprensión de que todas las competencias personales pueden fortalecerse, reconociendo en qué nivel se encuentran y el potencial para continuar su

desarrollo. Esto se puede lograr a través de una metodología psicopedagógica específica y acorde para su aplicación, así como un módulo o programa diseñado para tal fin orientado a una población concreta (Beltrán et al, 2009).

Con base en lo anterior, Repetto & Pena (2010) quienes son autores del proyecto FOSOE en España (Beltrán et al, 2009), a través de la propuesta e implementación del mismo, concluyen que las competencias socioemocionales son un factor de calidad en la educación, lo que demuestran en su artículo cuando señalan que estas competencias influyen positivamente sobre el aprendizaje y las relaciones, por tanto aporta al bienestar de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares.

Otro programa a destacar es el POCOSE, Programa de Orientación en las Competencias Socioemocionales, en España, del que Repetto, Pena, Mudarra & Uribarri (2007) señalan que este pretende el desarrollo social y el aprendizaje de los alumnos en los contextos multiculturales, favoreciendo la integración escolar y social que funciona como estrategia preventiva del abandono escolar y la violencia.

Respecto a la formación de competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica, Rendón (2011) demuestra en su investigación que al desarrollar habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo, a través de un programa de intervención pedagógica, se logran transformaciones relacionadas con las competencias socioemocionales, sobre todo a nivel interpersonal o social, contribuyendo específicamente al reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, y en definitiva al mejoramiento del clima en el aula.

Los logros del programa se dieron en razón de que los estudiantes fueron visibilizados como los protagonistas del proceso y que se invitó a los docentes a comprometerse con hacer procesos de reflexión, por lo cual se logra establecer diálogos, construcción y aprendizajes

cooperativos (Rendón, 2011).

Por otro lado, López (2003) propone en su programa de educación emocional, para niños de tres a seis años, actividades que impliquen la identificación de emociones, por ejemplo a través del ritual de bienvenida, en donde cada uno pueda expresar a través de una palabra o frase cómo se siente en ese día, así como el uso de títeres para favorecer el dialogo en torno a las emociones y su expresión verbal y corporal.

Frente a los programas de la Fundación Botín: Prevenir para Vivir, que desarrolla habilidades psicológicas asociadas a la inteligencia emocional; y Vida y Valores en Educación, que abarca valores universales, expresión emocional y creatividad; se encuentran los siguientes resultados: identificación y diferenciación de las propias emociones, manejo de las emociones negativas, disminución de la ansiedad, asertividad, mejoramiento del clima escolar y del rendimiento académico (Clouder *et al*, 2011).

De esta manera, se contribuyó a la formación integral de los estudiantes, a través de metodologías activas y participativas que potenciaron el aprendizaje cooperativo. Dados estos resultados positivos los programas se han venido integrando en los currículos de las instituciones donde se implementaron, reconociendo la necesidad de que tanto los docentes como las familias se formen en estos temas para favorecer el acompañamiento y el trabajo en red (Clouder *et al*, 2011).

En algunos países como Malta ya existe hace varios años una asignatura de educación personal y social, centrada en el estudiante y orientada al desarrollo de competencias ciudadanas, en educación secundaria, que surge por la acuciante necesidad de generar estrategias preventivas, dados los altos índices de consumo de sustancias psicoactivas y otras conductas de riesgo por parte de adolescentes (Clouder *et al*, 2015).

A nivel de organizaciones orientadas a la construcción y ejecución de programas, Goleman y Rockefeller Growald en 1994 fundan en Estados Unidos una comunidad de profesionales para la investigación y la práctica educativa denominada The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), orientada a promover y favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las competencias socioemocionales, contando con un fundamentos teóricos sólidos, que dan luz a la práctica, mediante programas de formación de profesionales en competencias socioemocionales, así como la evaluación programas de formación de estas competencias en instituciones educativas (CASEL, 2003).

Otra organización similar es el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica GROPE, de la Universidad de Barcelona, dirigido por Bisquerra, que tiene como propósito la formación de docentes en educación emocional para la formulación e implementación de programas del mismo tópico en las instituciones educativas en donde trabajan (Ordax, 2011).

En síntesis, las investigaciones revisadas concuerdan al afirmar que la cooperación, la reflexión y el pensamiento crítico son habilidades fundamentales en la formación, dado que son transversales y aplicables en las distintas áreas de conocimiento, pero además se enseñan como bases o medios en la construcción del conocimiento, así como el desarrollo de competencias como las socioemocionales, que requieren no solo del trabajo a nivel afectivo sino también a nivel cognitivo, para la toma de decisiones que integra ambos componentes.

Anexo a esto, los autores señalan la importancia de desarrollar y fortalecer dichas competencias desde metodologías psicopedagógicas como la experiencial, que involucren el pensamiento crítico, reflexivo y el trabajo cooperativo entre los educandos.

Educación básica y media

En relación a programas y estrategias metodológicas, la Fundación Botín, orientada a la educación integral, desarrolla una línea de investigación para reconocer el estado de la educación emocional y social en varios países, de Europa y Norteamérica, completando 21 países en su recorrido investigativo en cuatro informes publicados en 2008, 2011, 2013 y 2015 (Clouder *et al*, 2015).

En su primer informe, la Fundación Botín (Clouder *et al*, 2008) analiza a Reino Unido, Suecia, Países Bajos, España, Estados Unidos y Alemania, estableciendo puntos fundamentales como: la necesidad de conectar el aprendizaje a la vida de los estudiantes, de involucrar a los padres en el proceso, de flexibilidad y metodologías activas, así como de reconocer el proceso de aprendizaje como continuo, a lo largo de la vida y la pertinencia de fomentar la autonomía:

Las instituciones educativas del futuro tendrán que dedicarse de manera mucho más intensiva a las capacidades sociales y emocionales y a transmitir un concepto educativo más amplio y orientado a los valores. La importancia de adquirir un conocimiento fáctico disminuirá drásticamente en favor de la capacidad para orientarse dentro de sistemas complejos y de encontrar, evaluar y utilizar creativamente información relevante. El alumno adoptará un papel mucho más activo y de responsabilidad propia en el proceso de aprendizaje, incluyendo la creación de contenidos (p. 23).

Por otro lado, en relación a los beneficios de esta educación, Clouder *et al* (2008) manifiestan que:

“la Educación Emocional y Social en la escuela facilita el crecimiento integral de niños y jóvenes, promueve su éxito académico, sirve de estrategia preventiva frente a posibles problemas en su desarrollo y, además, contribuye a la mejora y protección de la salud, física y

mental, de los jóvenes.” (p. 11).

De igual manera, señala su importancia, pues al incluirse dentro de las habilidades para la vida se reconoce su aplicación frente a diferentes desafíos en las relaciones como la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión del conflicto, reconociendo que las instituciones educativas vienen mostrando más compromiso con el entorno, siendo los docentes los agentes de este cambio (Clouder *et al*, 2008).

Finalmente, concluyen que los programas de aprendizaje social y emocional, y de habilidades para la vida, tienen importantes resultados, entre los que se destacan: el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales, conducta prosocial, mejora del rendimiento académico y actitudes positivas hacia sí mismos y los demás,

En el segundo informe, la Fundación Botín (Clouder *et al*, 2011) analiza a Portugal, Australia, Finlandia, Singapur y Canadá, resaltando la resiliencia como una virtud importante dado que permite afrontar las adversidades, y es susceptible de desarrollar en tanto que el niño cuente con habilidades de tipo emocional y social.

En el tercer informe, la Fundación Botín (Clouder *et al*, 2013) analiza Argentina, Austria, Israel, Noruega y Sudáfrica, encontrando que “Los niños que viven la experiencia del aprendizaje para la vida como una experiencia enriquecedora e innovadora y como un reto, son más capaces de afrontar las incertidumbres con comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad.” (p. 17).

De esta manera, dentro de los resultados se destaca que los estudiantes utilizaron más estrategias de afrontamiento, logrando controlar de manera inhibitoria los impulsos, así como también se vieron favorecidas sus habilidades sociales, la capacidad de planeación y la metacognición. También se destacaron metodologías como los juegos de roles, las simulaciones, los retos en grupo y la improvisación teatral (Clouder *et al*, 2013).

En el trabajo con padres se fortalecieron los recursos emocionales que éstos tienen y se entrenaron para reforzar esos recursos en sus hijos, potencializando las competencias parentales como la comunicación asertiva y el manejo de conflictos. Con los docentes fue pertinente el abordaje a través de capacitaciones teóricas y pedagógicas, que les permitieron proponer estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de recursos cognitivos, sociales y afectivos en los estudiantes (Clouder *et al*, 2013).

En el último informe Clouder *et al* (2015) analizan a Dinamarca, Malta, México, Nueva Zelanda y Suiza, teniendo como avances la presentación de instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en niños y adolescentes, con el propósito de medir el impacto de los programas de la Fundación Botín. El instrumento para niños mide percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional, mientras que el instrumento para adolescentes además, de medir estas mismas categorías en mayor amplitud, mide facilitación emocional.

Además, presenta hallazgos como la importancia de la relación docente-estudiante, en donde el docente no solo imparte contenidos sino que además transmite valores y desarrolla competencias en la interacción y a través del modelado, por lo que se requiere mayor formación de los docentes al respecto. Además resalta la necesidad de reconocer a los estudiantes más allá de etiquetas, sobre todo en aquellos casos donde no se considera que el problema está en las situaciones que viven y no en ellos como sujetos (Clouder *et al*, 2015).

Partiendo también de la medición, Berger, Álamos, Milicic & Alcalay (2013) realizan un análisis de correlación y regresión, con estudiantes chilenos, entre el rendimiento académico y las dimensiones individual y contextual del aprendizaje socioemocional. Dentro de los resultados, cabe mencionar que la relación entre el bienestar socioemocional y el mejoramiento del desempeño académico es significativa, reconociéndose así que el

aprendizaje socioemocional es un aspecto importante en la función formativa que favorece el desarrollo integral de niños y jóvenes.

En cuanto a estrategias para educación emocional, Agulló *et al* (2010) propone el trabajo en torno al vocabulario emocional, por ejemplo a través de una ruleta, de modo que los estudiantes puedan conocer las diferentes formas de denominar las emociones y esto favorezca su autoconciencia.

A nivel de metodologías, Rodríguez, Celma, Orejudo & Rodríguez (s.f.) señalan la pertinencia del aprendizaje cooperativo, que tiene lugar según el estudio en las dinámicas de grupo, orientándose al desarrollo de habilidades sociales como la negociación y la comunicación asertiva, fundamental para la gestión de conflictos, el liderazgo, la capacidad de delegar, entre otros que les permiten alcanzar un objetivo o meta conjunto.

Con base en los estudios ya mencionados se evidencia que el énfasis se ha puesto en la contribución de las competencias socioemocionales al aprendizaje, el rendimiento académico y las relaciones en el contexto escolar; constituyéndose como un factor para la calidad de la educación y el desarrollo integral de niños y jóvenes.

Igualmente, se reconoce la importancia de incluir a los docentes y a las familias, capacitándolos y haciéndolos parte del programa y del proceso de desarrollo de estas competencias y habilidades, así como también la importancia de reconocer las necesidades de los estudiantes y sus intereses, por ejemplo a través del trabajo desde el arte.

Dimensiones y componentes

En cuanto a las investigaciones realizadas en torno a los componentes de las competencias socioemocionales, por ejemplo en términos de habilidades, los siguientes estudios plantean distintas aproximaciones en torno al estado, sus efectos y aportes, también

en el ámbito escolar.

Frente a las habilidades para la vida, la Organización Mundial de la Salud (citada en Bravo, 2015) establece que las habilidades para la vida son aquellas que favorecen el afrontamiento de los desafíos y exigencias de la vida, desde una toma de decisiones informada, permitiendo la resolución de problemas y la construcción de relaciones positivas.

Para el desarrollo de estas habilidades, Bolívar (2011) señala que es necesario reconocer su carácter transversal, que se da en función de la forma en cómo se abordan los contenidos de la formación, por ejemplo a través de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, basado en proyectos, los estudios de caso, entre otras que favorecen el aprendizaje situado.

Panadero & Tapia (2014) proponen en su estudio que la autorregulación, como competencia, favorece la implementación de estrategias de aprendizaje requeridas para alcanzar los objetivos académicos. En el caso de estudiantes de secundaria, las intervenciones más efectivas para aumentar la autorregulación son las que parten de estrategias metacognitivas, dado que por su edad pueden cuestionarse en torno a sus emociones y las consecuencias de sus acciones.

Respecto a las habilidades sociales, Castro (2006) establece en su investigación la necesidad de:

Incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales dentro del currículum educativo habitual en todos los niveles, con un doble objetivo: por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en los alumnos “sin” dificultades, y por otra parte, de intervención con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social. (p. 13)

Frente al desarrollo de habilidades socioemocionales en jóvenes, la Subsecretaría de

Educación Media Superior (2014) menciona que es un aspecto muy importante de la empleabilidad reconocido por las empresas, por tanto complementaría la preparación de los estudiantes para las demandas de la vida laboral, al fortalecer su autoconocimiento, autorregulación, motivación del logro, convivencia y ciudadanía.

En sintonía, Molero & Reina (2012) concluyen que:

en relación a las actitudes de empleabilidad, la capacidad de relación interpersonal es una de las más relevantes (...) la podemos identificar con el capital relacional y la importancia de generar red de contactos (Networking) para la búsqueda eficaz de empleo y el acceso al mercado laboral (p. 99).

Dados dichos resultados, cabe resaltar la necesidad de desarrollar las competencias socioemocionales y habilidades relacionadas, en las instituciones de educación básica secundaria y media. Esto considerando que es un momento crucial para el desarrollo, a través de estrategias metacognitivas, de competencias como la autorregulación que favorezcan la convivencia y la capacidad de responder a las diferentes demandas sociales e incluso laborales que tendrán que asumir los estudiantes en el futuro.

Inteligencia emocional

Respecto a la inteligencia emocional, Extremera & Fernández (2004) identifican cuatro aspectos fundamentales y con falencias, a trabajar en el ámbito educativo, a partir del desarrollo de esta inteligencia en los estudiantes. Dichos aspectos son: “déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico, aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas” (p. 4).

En otra investigación relacionada con el tema, Fernández & Ruiz (2008) concluyen

que la inteligencia emocional tiene un papel fundamental en la construcción y fortalecimiento de relaciones, así como también contribuye al bienestar psicológico, al rendimiento académico y a la baja o nula implicación en comportamientos que conducen a problemas de convivencia.

En coherencia, Fernández y Extremera (2009) establecen una relación positiva entre la inteligencia emocional y el desarrollo adolescente, dado que la primera “aparece como una destreza crítica que ayudaría a los adolescentes a guiar sus pensamientos y a reflexionar sobre sus emociones ayudándoles a mejorar sus niveles de bienestar” (p. 85).

Así mismo, la educación de la inteligencia emocional requiere sobre todo: “la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona” (Fernández & Ruiz, 2008, p. 432).

De estas indagaciones cabe resaltar el reconocimiento del aporte que hace la inteligencia emocional al bienestar y al rendimiento académico, que son resultados posteriores a la práctica reiterada de las habilidades emocionales.

Rol del docente

En referencia al rol del docente, García (2012) señala la importancia de incluir la educación emocional en el proceso de formación, al evidenciar que al gestionar las emociones las personas tendrán una mejor adaptación frente a diferentes situaciones lo que permitirá el logro de metas a pesar de las dificultades. Este proceso de inclusión es gradual dada su complejidad en términos del nivel de comprensión que implica de los estudiantes de sí mismos y el entorno, por lo cual tiene relación directa con la metacognición.

En relación a esto, García (2012) reconoce que el ejemplo de los docentes es

importante, pues los estudiantes tienden a imitarlos, lo cual es coherente con la afirmación de Bisquerra (2003) cuando señala que el rol del docente también ocupa un lugar importante en la formación de competencias socioemocionales, siendo este un modelo en el proceso de aprendizaje como lo establece la teoría del aprendizaje social de Bandura: “la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar como los modelos (compañeros, personajes de los mass media, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos” (p. 28).

Frente a la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de educación media, Rendón (2015) realizó una investigación mixta para identificar la relación entre dichos factores, contando con estudiantes, de los grados decimo y once de cinco instituciones, y logrando concluir que la mayoría de los docentes tienen un estilo participativo, aunque los estudiantes manifiestan que la metodología de los docentes generalmente es tradicional lo que dificulta la expresión, la vinculación y la resolución de problemas.

Esto influye en la existencia de dificultades en autorregulación, empatía y habilidades sociales, en los que se identifica la importancia del dialogo, no obstante, los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, lo que cuestiona por la diferencia entre ambos aspectos. Además, también identifican que el estilo de enseñanza facilita o no la educación de la competencia socioemocional en tanto se construyen entornos que favorecen o no el diálogo y la convivencia ética (Rendón, 2015).

En relación al aporte, en coherencia con Sutton y Wheatly (citados en Díaz, 2014), la competencia emocional de los profesores, además de ser fundamental para su bienestar personal, así como su desempeño docente en las prácticas pedagógicas, es imprescindible para desarrollar competencias socioemocionales en sus estudiantes.

En consecuencia, los docentes son un referente importante para los estudiantes, sobre todo cuando son niños y adolescentes. Esa referencia no se limita a qué y cómo enseñan, sino que trasciende a la manera de relacionarse y de comportarse en diferentes situaciones (Díaz, 2014). +

De este modo, es necesario que los profesores se formen como modeladores y alfabetizadores emocionales, de tal manera que se supere el paradigma cognitivista y se de lugar a la educación de las emociones en las instituciones educativas (Chica y Sánchez, 2017). Esto en consideración de que el rol docente no solo implica enseñar un contenido asociado a sus asignaturas, también requiere que conozca y comprenda a sus estudiantes, sus vivencias, emociones y manera de pensar, para favorecer el aprendizaje y el crecimiento personal (Fernández, Palomero & Teruel, 2009).

Es por esto que se requiere la formación continua de los docentes que les permita desarrollar y fortalecer competencias para el desempeño en diferentes labores y funciones como: creación de un clima escolar positivo, promoción de la participación y aprendizaje cooperativo, organización del ambiente de aprendizaje, orientación de los estudiantes, promoción de la autonomía, a través de la inclusión de diversas estrategias curriculares que propenda por el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como de gestión de conflictos y prevención de violencias (Castro, 2006).

También es importante resaltar que el papel del docente es clave en este proceso, por lo cual debe estar capacitado y formado no solo a nivel conceptual sino en competencias que le permitan realizar de mejor manera su labor y tener mejores relaciones interpersonales con los estudiantes y otros docentes.

Educación superior

En el contexto universitario recientemente se han realizado indagaciones que relacionan las competencias socioemocionales, en general y algunas a nivel específico, dando cuenta de la importancia de su desarrollo y fortalecimiento en jóvenes y adultos, sobre todo por su aporte para la cualificación profesional, la inserción laboral, la convivencia ciudadana, entre otros.

Arango, Clavijo, Puerta & Sánchez (2014) establecen una “relación entre la formación académica, la empatía, los valores y comportamientos socialmente responsables de estudiantes de primero, quinto y décimo semestres de varios programas académicos de la Fundación Universitaria Luis Amigó” (p. 89). En los resultados, dentro de los comportamientos socialmente responsables se destacan los de autocuidado y respeto por el medio ambiente, los cuales son más frecuentes en los últimos semestres de la formación, asociados a la responsabilidad laboral, cívica, actividades de voluntariado y contenidos de asignaturas socio humanistas.

Por esto se concluye que la formación en responsabilidad social y ética debe ser transversal, articulándose al desarrollo empático y emocional, con el propósito de que aporten de manera significativa a la resolución de problemas sociales, generando conciencia de ellos y permitiendo identificar los recursos y competencias profesionales para hacerles frente (Arango *et al*, 2014).

Fragoso (2015), por su parte afirma que, de acuerdo con la UNESCO y la OCDE, para tener éxito en el mundo laboral, se requiere una formación integral que abarque saberes académicos y competencias socio-afectivas, por tanto, el desarrollo de las competencias emocionales en educación superior aporta a la formación de personas plenas y trabajadores efectivos. También, establece en su indagación que la inteligencia emocional es el potencial,

pero las competencias socioemocionales se desarrollan dependiendo de la estimulación en el contexto, sin embargo, ambas contribuyen a la educación emocional de universitarios.

En cuanto a las competencias a nivel específico, Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil, & Pena (2006) identifican que en la formación universitaria por ciclos, las competencias socioemocionales más importantes son la autoconciencia emocional, la motivación, la empatía y el trabajo en equipo para el desarrollo laboral, así como las que se deben desarrollar más, siendo la resolución de conflictos, la actitud ética y la asertividad.

Por su parte, Betancourt, Flórez, Posso, Romero & Ospina (2009) en su estudio con universitarios resaltan como hallazgos importantes al respecto, que los estudiantes ven de manera integrada la formación a nivel emocional con la de tipo relacional o social, la cual consideran que es aceptable pero podría mejorar. En cuanto a las metodologías, los participantes valoran las estrategias relacionadas con aprendizaje autónomo y las de grupos pequeños, lo cual puede estar asociado a la profundidad en términos reflexivos y de alcance.

De manera complementaria, Chaljub (2017) propone el uso de metodologías potencializadoras para el desarrollo de competencias socioemocionales, sobre todo aquellos aspectos que son abordados de manera transversal, tales como delegación de tareas, control de los impulsos y manejo de conflictos. Las metodologías potencializadoras del pensamiento crítico promueven la autogestión del aprendizaje; son activas, participativas, dinámicas y retadoras; así como planificadas y evaluadas, por lo tanto entre ellas cabe resaltar: las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, los análisis de casos y el aprendizaje basado en proyectos.

Dichas metodologías se orientan a la realización de trabajos para desarrollar competencias específicas, desde el abordaje de contenidos académicos como centro y fin de las actividades de aprendizaje. Sin embargo, estas contribuyen de manera no consciente al

desarrollo de competencias transversales en tanto que propician una construcción conjunta del conocimiento, procesos reflexivos y de resolución de problemas, orientándose a un objetivo. Es decir que se constituyen como medio más que como fin, en sí mismo.

Específicamente, en cuanto a competencias trabajadas, dentro de las competencias emocionales que los estudiantes, participantes del estudio de Betancourt *et al* (2009), perciben como más favorecidas en la formación se destaca la autoestima y como menos favorecida la tolerancia a la frustración; mientras que en las competencias sociales las más favorecidas son la convivencia, tolerancia y solidaridad, y las menos favorecidas son el manejo de conflictos y la reciprocidad.

Estas competencias, de acuerdo con Repetto & Pérez (2007), son muy solicitadas en el mercado laboral e incrementan las posibilidades de empleo, por lo cual su formación es una responsabilidad de las instituciones educativas, en tanto que en la mayoría de trabajos se requiere la automotivación, el trabajo en equipo, el manejo emocional especialmente del estrés y la resolución de conflictos. En este estudio se concluye también que el desarrollo de competencias socioemocionales se logra a través del entrenamiento y la experiencia, por lo cual los escenarios, los docentes y el proceso de prácticas profesionales son propicios para este fin.

Los procesos de práctica permiten desarrollar competencias si promueven la integración de la experiencia con competencias, el análisis y la reflexión, por medio de la acción tutorial del docente y del encargado de su seguimiento en el lugar de prácticas, desde la orientación y supervisión, siendo fundamentales para potenciar la formación y facilitar la transición de lo académico a lo laboral (Repetto & Pérez, 2007).

Frente a esto Repetto, Pena & Lozano (2007) proponen el Programa de Orientación en las Competencias Socioemocionales POCOSE, enmarcado en el practicum universitario y las

prácticas en empresas, para favorecer el desarrollo personal y la inserción laboral. Este programa comprende siete módulos, en cinco sesiones de dos horas cada una, en donde se trabajan competencias como: autoconocimiento, empatía, regulación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, asertividad y motivación, contando con un libro del profesor y uno del estudiante y siendo evaluado con un pretest y postest, a través del inventario de competencias socioemocionales ICSE, planteado por Mikulic, Crespi & Radusky (2015).

Por lo tanto, Reppeto *et al* (2007) concluyen que:

tanto los procesos de inserción como las diversas transiciones profesionales exigen la propuesta de programas de Orientación, dirigidos al desarrollo de las competencias socioemocionales capaces de afrontar los efectos de la inestabilidad laboral, el desempleo, las exigencias de movilidad profesional, el complejo entramado de relaciones sociolaborales y la calidad de vida en el trabajo (p. 168,169).

Esto implica un desafío para la educación superior, dado que se requiere la formación de profesionales con la capacidad de tolerar la frustración, desde la comprensión de una realidad que no necesariamente responde a las expectativas, así como la necesidad de desarrollar flexibilidad para afrontar situaciones que salen de lo planeado en la vida personal y laboral. También es necesario brindar herramientas para el manejo de conflictos, lo cual no se puede quedar en lo teórico sino que implica el uso de metodologías vivenciales, que conecten con la emoción y generen procesos de transformación.

Por otra parte, de manera más amplia y profunda, algunos autores han desarrollado tesis doctorales sobre la formación de competencias socioemocionales, su pertinencia sobre todo para la consecución y mantenimiento del empleo, así como su abordaje en las instituciones de educación superior.

Souto (2013) en su tesis doctoral, afirma que los principales problemas a investigar

frente al tema de las competencias socioemocionales, se relacionan, en primer lugar, con el poco conocimiento sobre la articulación entre las competencias incluidas en los currículos de las universidades y las demandas del mundo laboral para facilitar la inserción y mantenimiento del empleo. En segundo lugar, se encuentra el desconocimiento acerca de cómo incorporar las competencias emocionales en los currículos y por último, la falta de reconocimiento de las barreras frente a la introducción de las competencias emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades.

Así mismo, en su tesis doctoral, Cantero (2012) analiza, partiendo del seguimiento, el papel de las competencias socioemocionales en la inserción laboral de los egresados universitarios, encontrando como resultado que son fundamentales. Por tanto, promueve su inclusión en el currículo académico en las universidades, reconociendo que la empleabilidad está condicionada por las demandas del mercado laboral y la concordancia con ellas de las competencias de los profesionales. Esta investigación se fundamenta en el proceso de Bolonia, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que propende por fomentar la empleabilidad, fortaleciendo el compromiso entre formación universitaria, desarrollo económico y empleo.

Ambos investigadores reconocen tras sus hallazgos que es fundamental la inclusión de las competencias socioemocionales en los currículos universitarios, a nivel general en las carreras universitarias, dada su relevancia para la inserción laboral, desde el reconocimiento de las demandas del mercado laboral y del contexto social en cuanto al desempeño profesional, así como de las dificultades para su introducción y articulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un nivel más específico, Pertegal (2011) en su tesis doctoral busca identificar aquellas competencias genéricas de tipo socioemocional que sean aplicables al desarrollo

profesional de ingenieros informáticos y maestros, comparando los perfiles, evidenciando divergencias entre los perfiles demandados en cuanto a competencias socioemocionales, así como en general entre las demandas de las organizaciones o espacios profesionales y la formación universitaria, de manera que los estudiantes no cuentan con la preparación suficiente para lograr integrarse de manera exitosa al ámbito laboral.

Entre los aspectos, asociados a las competencias, con un nivel más bajo, por tanto, a desarrollar, se destacan: apertura a lo novedoso, responsabilidad, estabilidad emocional, adaptación, manejo del estrés y consciencia de sus emociones. Además, se reconoce que el tipo de competencia emocional influye en la forma de abordar su desarrollo en el currículo, en tanto que las intrapersonales requieren formación directa o específica y las interpersonales se pueden trabajar de manera transversal, por ejemplo, a través de trabajos en equipos heterogéneos en relación a las tareas y los diferentes roles que pueden asumir sus integrantes, lo cual se trabaja mediante el aprendizaje basado en proyectos (Pertegal, 2011).

Así mismo, concluye que el desarrollo de las competencias socioemocionales depende de la comunidad educativa, en escuelas y universidades, siendo integradas al ámbito académico, en las asignaturas, y en un trabajo complementario extracurricular (Pertegal, 2011).

Por otro lado, de acuerdo con lo concluido por Borrell (2009), la empatía en el ámbito profesional constituye una actitud de comprensión y respeto frente a la posición del paciente en la relación asistencial, manejando un equilibrio para que el reconocimiento del sufrimiento no traspase a la vida privada y controlando los propios prejuicios.

Esto con el fin de reconocer a quien consulta como persona, no como cuerpo, para lo cual se requiere paciencia para recibir las demandas, mostrando un interés auténtico, y honestidad para no caer en compadecer y minusvalorar las capacidades del paciente. Lo

anterior se materializa específicamente en el respeto, apoyo emocional, confirmación de valía, así como juicios de legitimación y normalización.

Programas de pregrado en educación

La profesión o carrera en la que más se ha estudiado el impacto y la importancia de las competencias socioemocionales es la docencia, dado que la educación se destaca por ser una labor con una alta implicación emocional, de relacionamiento e interacciones constantes, así como otros aspectos que serán desarrollados por los autores en las indagaciones que se plantean a continuación.

Extremera & Fernández-Berrocal (2005) establecen la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los profesores, dada su constante interacción con los estudiantes, tanto así que se reconoce como un referente en cuanto a comportamientos y actitudes, que están mediadas por las emociones. De igual modo, comprenden que aunque este papel de educadores emocionales también le corresponde a la familia, los maestros tienen una participación fundamental.

De esta manera, las actividades cotidianas que los profesores pueden utilizar para fomentar la educación emocional con actividades son intercambiar opiniones y consejos, en torno a problemas; mediar en la resolución de conflictos entre los estudiantes; comentar cómo resolvió problemas similares a los que viven los estudiantes, de manera adecuada; ver videos y películas, leer poesía y narraciones, hacer y ver representaciones teatrales, entre otras estrategias que desde el arte facilitan el reconocimiento de emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005)

Pertegal, Castejón, & Martínez (2011) comparan en su trabajo perfiles de competencias socioemocionales, por medio de un análisis multivariado, con maestros y

estudiantes de magisterio, en España, encontrando como resultado diferencias en los perfiles, dado que los estudiantes tienen niveles de desarrollo inferiores que los requeridos de acuerdo con los profesionales, en cuanto a las competencias socioemocionales, por lo cual se considera necesario promover en los currículos universitarios el desarrollo de dichas competencias con el fin de favorecer el desarrollo profesional.

Cassullo & García (2015) analizan en su estudio las competencias socioemocionales de futuros profesores en Buenos Aires, en relación al afrontamiento de situaciones estresantes en el ejercicio de la labor docente, dado que dichas competencias contribuyen al mejor relacionamiento con los alumnos y sus familias.

Dentro de los hallazgos, se destacan la empatía y la motivación como aspectos con un nivel alto de desarrollo, así como también predominan entre sus formas de afrontamiento como la resolución de problemas y la revalorización positiva, estableciendo una correlación entre ellas. Los autores concluyen que, en consideración de los efectos positivos de las competencias socioemocionales en la educación, es necesario integrarlas al currículo, como se hace en otros países, tales como España (Cassullo & García, 2015).

Bisquerra (2005) destaca que, para los profesionales, específicamente docentes es muy importante la formación permanente, sobre todo en torno a las competencias en este caso las emocionales, las cuales implican el establecimiento de objetivos, contenidos, metodología, referentes conceptuales y materiales o programas curriculares.

Respecto a las habilidades emocionales de estudiantes de pedagogía infantil y educación especial, Montero (2012) manifiesta que hay un notable desconocimiento de ellos sobre sus propias emociones y falta de autocontrol, mientras que el nivel de empatía es alto, de modo que destaca la necesidad de generar una propuesta orientada a la reflexión sobre la importancia de las emociones, sus implicaciones en lo personal y profesional, en definitiva el

mejoramiento de habilidades emocionales, por ejemplo, a través de talleres.

En un nivel superior, Colunga & García (2016) se propusieron en su investigación el diseño y aplicación de una intervención educativa para contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de maestría y doctorado, teniendo como resultados de la introducción de dicha intervención: la comprensión más clara y profunda de dichas competencias y su importancia en la labor docente y lo que ella implica a nivel intra e interpersonal, así como el desarrollo de procesos reflexivos y metacognitivos que faciliten el fortalecimiento de dichas competencias, de manera que aporte a una mejor práctica docente.

En consideración de estos hallazgos, se puede concluir que en la formación de profesores son fundamentales las competencias socioemocionales, en tanto que los capacitan para dar respuesta a situaciones conflictivas y estresantes de su trabajo, así como para desarrollar estilos de enseñanza más participativos, partiendo del fortalecimiento de habilidades emocionales y también sociales, desde procesos reflexivos, por lo cual es importante su integración estructurada en el currículo de la formación docente.

Aspectos relacionados en el programa de psicología

Después de este paso por investigaciones en otras carreras acerca de las competencias socioemocionales, se expondrán los estudios y hallazgos en la carrera de psicología que relacionan aspectos asociados a las competencias socioemocionales, dado que aun no se ha indagado directamente sobre la generalidad de estas competencias en la formación de psicólogos. Sin embargo, es necesario reconocer los avances y hallazgos relacionados y que dan cuenta del estado de la cuestión en psicología.

Así mismo, Campo & Martínez (2009) identificaron en su estudio con universitarios que las mujeres se desempeñan mejor al interactuar con amigos y compañeros, mientras que

los hombres tenían mayor facilidad para interactuar con personas que les atraen; a mayor edad mejor relacionamiento con personas desconocidas, mientras que a menor edad es mejor el intercambio social con conocidos; así como también para la mayoría de los participantes es necesario mejorar sus relaciones familiares y en general sus habilidades sociales en todas las relaciones, sobre todo la asertividad.

En relación con la adquisición de competencias relacionadas, González *et al* (2007) en su investigación concluyeron que la mayoría de los estudiantes participantes, pertenecientes a cinco facultades de psicología en Bogotá, tiene un nivel bajo de desarrollo de competencias de la dimensión ética, y el menor porcentaje un nivel de desarrollo alto de dichas competencias, correspondiendo a los estudiantes de último año. Dentro de las competencias éticas en psicología se encuentran el discernimiento ético, recto obrar, responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y sentido moral, las cuales fueron abordadas por un instrumento validado y con alto nivel de confiabilidad.

Gallego (2008) en su artículo establece que los estudiantes de psicología participantes en su investigación evidencian en su mayoría un nivel medio de desempeño en las habilidades sociales como la empatía, el dar y recibir reconocimientos, la asertividad, hablar en público, además de un grado manejable de ansiedad en situaciones sociales, por ejemplo al dirigirse a superiores y defender sus derechos. También concluye que dichas habilidades sociales se dan en función del contexto sociocultural y de acuerdo a la situación en la que se requieran.

Respecto a la formación de pregrado de psicólogos y su rol, González, González & Vicencio (2014) afirman de acuerdo a su investigación dicho rol autopercebido es difuso o bastante amplio, se orienta al trabajo por el bienestar de las personas y es influido por el contexto de acción. Además identifican aspectos por mejorar en el aspecto relacional y en el

desarrollo de competencias genéricas como la comunicación en los estudiantes de psicología.

Específicamente en la formación de psicólogos clínicos, Figueroa y Uribe (2012) plantean, de acuerdo con su investigación, que es necesario reconfigurar algunos aspectos del proceso, teniendo en cuenta la gran importancia del rol docente y el objetivo central de la universidad como lugar para la construcción del conocimiento y la formación integral personal y profesional, desde unos contenidos apropiados, el enfoque constructivista y metodologías docentes que favorezcan la autonomía y el desarrollo de competencias que le permitan asumir su papel en la sociedad y en su profesión, ética, responsable y conscientemente.

Relacionándolo de manera más directa con las competencias socioemocionales, Alecsiuk (2015) realizó un estudio con psicólogos clínicos y psiquiatras, logrando identificar que la inteligencia emocional influye en el desgaste por empatía, sobre todo en relación a las dimensiones de atención y reparación emocional, dado el grado de involucramiento profesional y la vulnerabilidad percibida por el mismo.

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de los demás para establecer relaciones exitosas (Goleman, 2007). El desgaste por empatía es definido por Alecsiuk (2015) como la intensa preocupación por los otros o por su dolor emocional; es por esto que se recomienda el desarrollo de habilidades asociadas a la comprensión y regulación de las emociones, en terapeutas, evitando en el proceso experimentar las mismas emociones de sus pacientes.

De una manera más general, en la formación teórico-práctica de psicólogos, Ramírez (2016) propone con base en su investigación que la transición del aula a las prácticas universitarias implica tensiones y dilemas en su identidad y su hacer, en aspectos como la definición del problema desde la articulación de las necesidades de los usuarios y la teoría, el

reconocimiento de las particularidades de los mismos, el uso de estrategias de intervención que les sean útiles, construcción de empatía con los consultantes, posicionamiento de su identidad como profesional, así como compromiso y seguridad frente a la práctica.

Por otra parte, en torno a las competencias generales del psicólogo en Colombia, Herrera, Restrepo, Uribe & López (2009) realizan un estudio inductivo, en la Universidad Javeriana de Cali, en el que se delimitaron las competencias del psicólogo en esta institución, por medio de un estudio con egresados de dicho programa en la institución y empleadores de esa ciudad, en donde se evidenció que dentro de las competencias más importantes para la acción profesional, se destacan las de tipo intelectual o académico, así como las de tipo interpersonal, siendo más relevantes para este caso las relacionadas con trabajo en equipo y el establecimiento de relaciones interpersonales.

En consecuencia, Torres (2011), quien cita el estudio anteriormente mencionado, afirma que es necesario que:

Los modelos de formación por competencias en psicología diseñen un área curricular asociada al proyecto de vida de los profesionales, con el fin de articular los diferentes tipos de competencias con sus metas y expectativas de vida no solamente profesionales sino también personales, en la medida en que son seres humanos integrales, no reductibles solo a su quehacer. (p. 35)

Finalmente, Robledo (2008) en su artículo sobre la formación de psicólogos en Colombia, propone que es muy importante el desarrollo de capacidades y conocimientos en torno a “la instalación de la pregunta, el conocimiento histórico y geográficamente situado, la capacidad de moverse en contextos diferentes y la capacidad compasiva” (p. 9). En relación a esta última, afirma que la empatía y la compasión son imprescindibles en diversas áreas del hacer profesional del psicólogo, por lo tanto, para su inclusión requiere incluir en los planes

de estudio:

Propuestas que les permitan a las y los estudiantes entrar en contacto con estas producciones, para enriquecer sus perspectivas de formación en las dimensiones ética y estética. Ello dará lugar a que los estudiantes reconozcan su condición de seres vulnerables, precarios, contingentes, y, a su vez, a que identifiquen esta condición en los otros, con los cuales interactúan constantemente. (p. 17)

Síntesis

Tras el recorrido anterior por el estado de la cuestión a nivel investigativo, se observa que se ha indagado más por la formación en habilidades específicas y competencias de la dimensión social, más que de la emocional, incluso se ha hecho énfasis en la importancia que tienen en la formación básica y también en la superior en relación a otras profesiones como son las del área de educación, haciendo aportes pertinentes en torno al rol del docente y las metodologías que son más acertadas para la formación de las competencias socioemocionales.

De igual manera, cabe resaltar que el estudio más cercano a los intereses de la presente investigación, es decir en la formación de psicólogos, es el realizado por Alecsiuk (2015), puesto que se enmarca en el reconocimiento de la importancia y contribución de la inteligencia emocional para el ejercicio profesional del psicólogo clínico, pero excluye el aporte para la formación de psicólogos en otras áreas y ámbitos de desempeño profesional, así como tampoco aborda las estrategias y metodologías para formar estas competencias.

Sin embargo, al no existir una investigación que aborde particularmente la educación de las competencias socioemocionales en la formación de psicólogos, cabe preguntarse por la articulación de estas competencias con la formación de psicólogos, para comprender cuál es su lugar en el currículo, así como su metodología de desarrollo y cómo contribuiría a la cualificación del ejercicio profesional del psicólogo a nivel general sin discriminar el área de

acción o desempeño.

1.5. Pregunta de investigación

En consecuencia la presente investigación plantea como pregunta: ¿Cómo es el proceso de formación en competencias socioemocionales en el currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar el proceso de formación en competencias socioemocionales, en el currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá, a través de las narrativas de los actores educativos, para establecer sus fortalezas y aspectos a mejorar, desde la comprensión del aporte a la formación profesional.

Objetivos específicos

- Articular teóricamente las competencias socioemocionales con la formación profesional en psicología, desde la comprensión de su participación en el currículo, así como su relevancia y aportes para el desempeño profesional.
- Identificar, en las narrativas de los actores educativos, cómo es la formación en competencias socioemocionales en el proceso enseñanza-aprendizaje, de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá.
- Establecer las fortalezas y aspectos a mejorar de la formación en competencias socioemocionales, en el currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá.

1.6.2. Objetivos curriculares

Objetivo General

Reconocer la presencia o ausencia de las competencias socioemocionales en el currículo de pregrado de psicología, así como su relevancia y aporte en la formación y el rol del psicólogo.

Objetivos Específicos

- Reconocer los contenidos temáticos, procedimentales y actitudinales relacionados con las competencias socioemocionales en el currículo de pregrado en psicología
- Identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en la formación en competencias socioemocionales en el currículo de pregrado de psicología
- Reconocer el aporte de las competencias socioemocionales en el quehacer del psicólogo y su pertinencia en la formación

1.6.3. Objetivos educativos

General

Promover la formación en competencias socioemocionales en el currículo de pregrado de psicología, desde el reconocimiento de su relevancia y pertinencia para el quehacer del psicólogo.

Específicos

- Reconocer la pertinencia de las competencias socioemocionales en el ejercicio profesional del psicólogo.
- Identificar de qué manera están involucradas las competencias socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de pregrado en psicología.

1.7. Supuestos de la investigación

Frente a la pregunta y en relación con los objetivos, los supuestos planteados son: en primer lugar, que las competencias socioemocionales no se forman de manera directa o específica en el pregrado de psicología, dado que no hay conocimiento suficientemente profundo sobre el tema entre los académicos y los estudiantes, y aunque se comienza a reconocer su importancia para la vida personal y la empleabilidad, de manera transversal, en diferentes profesiones, no se reconoce la relevancia y pertinencia de su formación para el ejercicio profesional de los psicólogos en todas las áreas.

En segundo lugar, se plantea como supuesto la necesidad de incluir las competencias socioemocionales en el pregrado como un eje transversal y problematizador en el currículo, además de visibilizarlas y enfatizar en ellas de manera más explícita en las asignaturas de profundización y prácticas, desde procesos reflexivos sobre el quehacer profesional, que faciliten la interiorización y apropiación de dichas competencias para que sean transferibles a otros contextos o situaciones, constituyéndose como un recurso personal y profesional de los psicólogos.

Entre tanto, el tercer supuesto es que el diseño de una propuesta curricular y pedagógica en torno al tema implica una conceptualización amplia y clara sobre las competencias socioemocionales, que permita hacer más explícito su papel en la formación de psicólogos y en el ejercicio profesional en diversos contextos y áreas de su labor, así como una innovación que transforme el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la consideración de esta necesidad e interés de parte de diferentes actores en el contexto educativo.

1.8. Metodología

La investigación fue de tipo cualitativo, debido a que se caracteriza por “su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto.” (Guardián, 2007, p. 183).

En consonancia, esta investigación se orientó a la comprensión y análisis de la realidad en cuanto a la formación de competencias socioemocionales en educación superior, sus fortalezas y oportunidades de mejora, específicamente en la formación de pregrado de psicólogos. Esto por medio de instrumentos que, a través de una construcción dialógica e intersubjetiva en torno al tema, facilitaron el proceso de acceder a los significados y experiencias en torno al tema de manera natural (Albert, 2006; Briones, 1990).

Además, se trabajó con un modelo descriptivo-exploratorio (Briones, 1990), en tanto que se abordó un tema recientemente investigado, como es la formación de competencias socioemocionales en la educación superior, sin embargo al centrarse en el programa de psicología, se construyó conocimiento académico y disciplinar al ser un aspecto particular en el que se han realizado pocas investigaciones, sobre todo en torno a las metodologías. Es por esto que se profundizó a partir de la indagación y teorización al respecto (Ballester y Colom, 2012), contando con un razonamiento inductivo, de modo que se partió de una realidad concreta, no pretendiendo generalizar, sino favorecer la comprensión de un fenómeno o proceso socioeducativo en un contexto particular (Albert, 2006).

Así mismo, el diseño metodológico se estableció con corte hermenéutico pues consistió en la interpretación de un texto, a través del análisis y la reflexión de discursos en torno a experiencias y fenómenos sociales, con el propósito de comprender su sentido en tanto expresiones lingüísticas con significado, reconociendo la autoridad en el investigador al

ser conocedor del tema y tener formación teórica en la disciplina, sin desconocer su lugar como sujeto histórico (Rojas, 2011).

Lo anterior se fundamenta en la construcción aportada por los teóricos de la hermenéutica, que de acuerdo con Schleiermacher, establece que esta se ocupa de la comprensión y base lingüística, del sujeto y lo expresado en su discurso, en un contexto determinado, por lo tanto dicha comprensión se da en torno a la expresión en cuanto tal como acto de lenguaje, nivel gramatical; y la expresión en relación con el proceso vital del sujeto hablante, nivel psicológico; por lo tanto la comprensión es producto de la experiencia vivida socialmente (Rojas, 2011).

Por otra parte, Gadamer reconoce que la comprensión se ve influenciada por los prejuicios y el pasado del sujeto, de esta manera llama la atención sobre su carácter histórico. Mientras Habermas define la hermenéutica como un recurso metodológico en ciencias sociales, que se encarga del lenguaje como medio de socialización, de perpetuación de la cultura y de integración social, por lo cual se basa en el análisis de expresiones en torno a su sentido y significados (Rojas, 2011).

En coherencia, comprender no es una acción objetiva sino que reconoce los preconceptos de los sujetos y requiere, por tanto, que el intérprete tenga saberes sobre lo que se estudiará de la vida de los participantes, implicando que se descentre, haga uso de su competencia comunicativa y pueda someter sus interpretaciones a la lectura y crítica en el mundo académico (Rojas, 2011).

En definitiva, un diseño metodológico hermenéutico esta orientado a la comprensión, así como a “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.” (Guardián, 2007, p. 147).

Dado esto, la metodología se desarrolló a través del análisis de narrativas, el cual se caracteriza por aportar una comprensión profunda en torno a la realidad social, desde las experiencias y significados de los sujetos participantes como una construcción consensual, reconociendo su complejidad y constante transformación (Domínguez y Herrera, 2013). Además, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), los diseños narrativos recogen experiencias de los participantes, para su posterior descripción y análisis del contenido con base en el tema foco de interés.

De esta manera, las técnicas de recolección de datos con más consonancia epistemológica son: observación participante, entrevista en profundidad, historias de vida, análisis de experiencias, grupos de discusión y grupos focales. “El propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja.” (Guardián, 2007, p. 179).

Por lo tanto, se accedió a las narrativas sobre las comprensiones y prácticas, como unidades de datos, a partir de instrumentos coherentes con las técnicas ya expuestas, es decir entrevista semiestructurada, individual o en grupo focal y la narración autobiográfica, con base en las categorías de investigación, puesto que de acuerdo con Albert (2006), estos permitieron comprender en profundidad los discursos de los participantes y fueron validados por jueces expertos previo a su aplicación. Al contar con una perspectiva holística, el estudio no se fragmentó en variables, sino que se determinaron categorías para el análisis.

Las categorías establecidas en la investigación para el análisis fueron competencias en educación superior; competencias socioemocionales; currículo y competencias en la formación profesional del psicólogo; y formación de competencias socioemocionales en educación superior, las cuales fueron articuladas en un capítulo teórico que dio respuesta al

primer objetivo de investigación, así como también fueron la base para la construcción de los instrumentos metodológicos.

Se utilizó la técnica de entrevista cualitativa semiestructurada, ya que se da en una relación entre sujetos, no sujeto y objeto; facilita la recuperación del pasado, a través de la reconstrucción de acontecimientos anteriores; así como también permite exponer “experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores” (p. 198), siendo este el objeto de la investigación. El grupo focal fue utilizado para obtener, a través del intercambio comunicativo en una conversación planeada, información de interés, relevante y pertinente para alcanzar los objetivos de la investigación (Guardián, 2007).

De igual manera, se indagó por el tema a través de narraciones autobiográficas, de manera escrita, posibilitando de acuerdo con Vásquez (2000) la recordación y revaloración de una experiencia o anécdota propia de una historia personal, de modo que se trae al presente conectando situaciones, sentimientos y reflexiones característicos de la experiencia narrada.

Se contó con la participación del director del programa, docentes y egresados (entre tres y cuatro años aproximadamente) de un pregrado de psicología de una universidad, con acreditación de alta calidad, de Bogotá, que participaron de manera voluntaria. Se realizó un muestreo de tipo intencional, por ser una investigación cualitativa, y a través de la técnica de bola de nieve, por su intención de construir conocimiento de carácter ideográfico, mas no de generalizar los resultados (Albert, 2006).

Esto con el fin de tener una perspectiva integral en torno al reconocimiento de las competencias socioemocionales y su formación en el currículo de un programa de pregrado de psicología, de una universidad acreditada en alta calidad, entendiendo que dicha construcción debía garantizar la participación de los actores educativos principales, dada su importancia, implicación y aporte para el análisis.

El procesamiento de los datos obtenidos, a través de dichas técnicas, se realizó por medio de la transcripción, lo que da evidencia empírica de la aplicación de los instrumentos, y por ende facilitó su proceso de análisis, siendo fieles a la información recibida y teniendo un acercamiento fácil y rápido a los detalles específicos que se requerían para establecer conexión con las categorías.

Posteriormente, se elaboró una matriz para el análisis intertextual de las narrativas de los participantes, a la luz de las categorías de investigación, de modo que comprendió como se estaban formando las competencias socioemocionales en el currículo de la formación de pregrado de psicólogos, del programa seleccionado como foco poblacional de la investigación.

Con base en ello, se llevó a cabo el procedimiento de triangulación, en tanto que tiene como función determinar convergencias en diferentes fuentes de información (técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales y grupo focal) o puntos de vista frente al mismo fenómeno o experiencia compartida (Guardián, 2007).

Finalmente, con base en los resultados de dicho análisis de las narrativas de los participantes, se establecieron las fortalezas y aspectos a mejorar del proceso de formación de competencias socioemocionales en ese programa, lo que al ser contrastado con los postulados de los referentes teóricos en la discusión, posibilitó extraer las conclusiones centrales y proponer en las recomendaciones algunas estrategias para su cualificación. En síntesis, el proceso seguido para desarrollar el análisis tuvo las siguientes etapas:

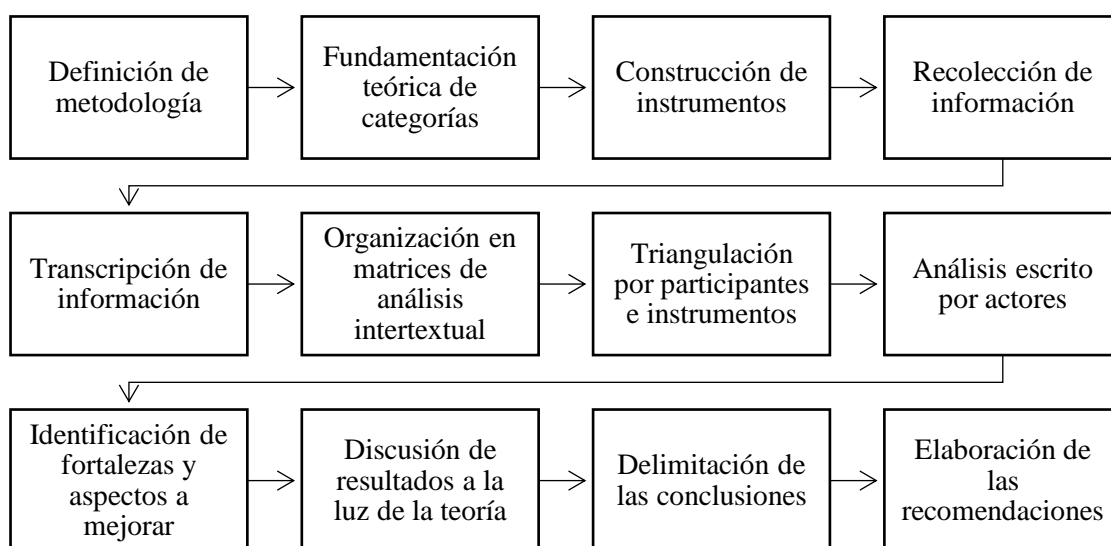


Figura 1: Etapas del proceso de análisis

1.9.Cronograma de investigación

Tabla 1

Cronograma del desarrollo de la investigación

Tema	Actividades	Tiempo
Diseño de la investigación	-Delimitación del marco contextual y legal -Identificación de necesidad del contexto -Elaboración de la justificación -Construcción del estado del arte -Formulación de pregunta, objetivos y supuestos	4 meses
Fundamentación teórica	-Identificación de las fuentes primarias y secundarias por categorías -Elaboración del capítulo teórico para la articulación de las categorías	4 meses
Metodología	-Diseño de instrumentos -Validación de instrumentos por jueces expertos	1 mes

Recolección de datos	-Contacto y autorización de universidades participantes -Aplicación de instrumentos	2 meses
Procesamiento de datos	-Transcripción de entrevistas y grupos focales -Síntesis de datos relevantes en los documentos	1 mes
Análisis de resultados	-Elaboración de matrices de intertextualidad -Realización de análisis escrito	1 mes
Discusión	-Triangulación de objetivos, pregunta, marco teórico y análisis de los resultados	1 mes
Conclusiones y Recomendaciones	-Elaboración de conclusiones y recomendaciones	2 semanas

2. Resultados

Capítulo I: Articulación teórica-conceptual de la formación de competencias socioemocionales en el pregrado de psicología

Competencias en educación superior

“La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors *et al*, 1996, p. 34). Es por esto que la educación superior pretende enseñar además de a conocer, a hacer, a convivir y a ser, de modo que se propenda por una formación integral para favorecer la calidad de vida (Hué García, 2008).

Estos pilares trascienden el marcado enfoque puesto en conocer, en el que se hacía mayor énfasis en la educación tradicional, orientada a la transmisión de conocimientos, debido a que son insuficientes para ser competentes o responder frente a las problemáticas del contexto, por lo cual se precisa de una educación que, sino que desarrolle habilidades, actitudes, valores, capacidades y disposiciones que articuladas y contextualizadas se enseñen a los estudiantes, pues con ellas se podrán desenvolver en la sociedad y en el mundo laboral.

Dichos pilares configuran las competencias, dado que están constituidas por un saber cognitivo, procedimental, relacional y actitudinal. Por lo tanto, en su totalidad es un esquema dinámico, en el que interactúan de manera sistémica saberes, experiencias, habilidades y conductas (Raciti, 2014).

Es por esto que la orientación a la formación integral se enmarca en las metas que se traza la educación superior, a saber: “la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal y la continuidad de una base amplia y avanzada del saber.” (Souto, 2013p. 17). Estas metas

abarcan aspectos complementarios pues, además de dar respuesta a los requerimientos sociales y demandas del mercado laboral, considera la realización personal y el desarrollo profesional, lo que prepara a la persona para ser competente en diversos contextos.

Es por esto que cabe destacar que la educación basada en competencias contribuye a que las personas puedan enfrentarse a distintas situaciones, trabajar en colaboración con otros, ser críticos y autónomos para la toma de decisiones y en sus procesos de aprendizaje (Delors *et al*, 1996). Estos son aspectos esenciales para el trabajo, la educación y la vida personal.

Sin embargo, desde la comprensión del carácter constantemente cambiante de la realidad, se reconoce que los conocimientos adquiridos se pueden tornar provisionales y obsoletos con el paso del tiempo e incluso siendo retomados en otro contexto, por tanto, la educación ha venido desplazando su orientación, de la enseñanza netamente de contenidos, al aprendizaje de competencias, por ser transferibles a diferentes contextos (González y Wagenaar, citados por Souto, 2013).

Dicho carácter transferible favorece a los profesionales en términos de la flexibilidad que les aporta para desenvolverse en diferentes ámbitos y contextos, desde un reconocimiento inicial y una adaptación particular de acuerdo con las necesidades de la sociedad. Además el aprendizaje de competencias le facilita trascender de la comprensión de un fenómeno o realidad particular, al análisis y actuación frente a ella, e incluso desarrolle una postura personal al respecto.

Las competencias tienen bastantes definiciones dependiendo de su campo de aplicación, sea organizacional o incluso en el educativo; específicamente, en la educación superior, en Colombia, han recibido mayor atención por la relación que le asignan con la calidad educativa y altos estándares de desempeño (Niño & Gama, 2014). Por ello, teniendo

en cuenta el carácter complejo de las competencias, cabe destacar algunas definiciones de autores que han realizado aportes problematizadores al respecto.

Para Coll (2007), las competencias se definen como:

Una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, citada en Coll, 2007, p.35).

De esta definición se destaca el carácter transferible de las competencias y sus componentes, así como el aporte de las mismas para la inclusión en la sociedad, el provecho personal, la consecución y mantenimiento de un empleo.

En Colombia, para el MEN (2007) las competencias son definidas como:

“conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49).

Frente a esta definición es necesario rescatar que establece la importancia de que los componentes estén relacionados de manera apropiada, es decir con sentido y reflexivamente, de modo que se puedan asumir los desafíos en cada contexto con calidad y pertinencia.

De acuerdo con Beneitone *et al* (2007), para el proyecto Tuning en América Latina, las competencias

Representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y

operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). (p.25)

Estas definiciones permiten reconocer lo valioso de otras formas de acceder al conocimiento, tales como la experiencia y saberes anteriores, es decir los preconceptos que traen los estudiantes al aula, como parte importante en la construcción de conocimiento. De igual modo, evidencian que las competencias tienen entre sus ámbitos de aplicación lo laboral, en diversos contextos cambiantes, lo que favorece la resolución de diferentes problemas.

Otra definición a considerar por su integralidad es la realizada por Tardif (citado en Fernández, 2010), quien afirma que una competencia es “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (p. 14).

Bisquerra & Pérez (citados en Chica & Sánchez, 2007), similarmente, plantean que la competencia es: “la capacidad de movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficiencia” (p. 98).

Ambas definiciones comparten la importancia de movilizar esos recursos: conocimientos, habilidades y actitudes, de manera integrada para dar respuesta a diferentes situaciones, a través de determinadas acciones.

De manera complementaria, Ortiz (2009) establece otra definición de competencia:

La capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando convenientemente sus habilidades y destrezas, así como sus valores y actitudes, para solucionar problemas y situaciones de su entorno que le permitan transformar la realidad para triunfar en la vida, ser exitoso y feliz. (p.14)

De esta manera, ser competente implica movilizar y aplicar los recursos con los que se cuenta, en términos de conocimientos y aprendizajes, no solo en el ámbito cognitivo, para responder a distintas situaciones y encontrar alternativas frente a los problemas o situaciones con unas características y exigencias particulares, que surgen en determinado contexto (Fernández, 2010). Es decir, el reconocimiento del contexto es un aspecto central de la competencia, que permite movilizar recursos (habilidades, conocimientos, actitudes) de manera eficaz de acuerdo a la situación o problema en la que se requiera el desempeño de la misma.

Así mismo, Cabra (citado en Niño & Gama, 2014) define las competencias como “actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones” (p.49). Esto en la formación profesional, llama la atención acerca de la articulación en el currículo de la teoría y la práctica a nivel de competencias y la capacidad de resolver problemas aplicándolas en diversos contextos.

Sin embargo, su inmersión en la educación convoca a considerar su concepción e implicaciones en el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que su reproducción en diversos sistemas educativos de manera acrítica tiende a limitarse al afán por cuantificar, medir y tener como fin principal la productividad, sin responder a las condiciones y necesidades del contexto (Niño & Gama, 2014).

Por el contrario, es preciso comprender que las personas son el fin y no el medio por tanto, la educación debe contemplar la integralidad de los sujetos, no limitándose a la formación en unas dimensiones, sino abarcando de manera holística el ser y teniendo en cuenta el carácter procesual del desarrollo de las competencias.

Partir de ello permitirá que la formación, sobre todo en educación superior, no se

limite a la preparación de profesionales para el mercado laboral, sino también frente a los desafíos de la vida, en otros ámbitos. Además, es importante considerar que en Colombia la evaluación de competencias en la formación profesional se realiza predominantemente sobre los resultados en relación al desempeño, sin considerar el proceso, como evidencia del dominio de la competencia. Es por esto que es necesario incorporar la autoevaluación desde la autonomía, metacognición y autorregulación (Niño & Gama, 2014).

En consecuencia, en este trabajo, la concepción de los sujetos y sus procesos de aprendizaje, no se centra únicamente en el saber conocer y el saber hacer, sino que además contempla el saber ser y saber convivir con otros, todos componentes fundamentales que constituyen las competencias.

Así mismo, el proceso en la formación se constituye como aspecto fundamental a evaluar, de manera que no se reduce a la valoración de los resultados, sino que contempla el continuo y la articulación de distintas variables influyentes, dando mayor relevancia a lo pedagógico. Esto se fundamenta en el hecho de que las competencias no son innatas, sino que se pueden desarrollar y construir, partiendo de la motivación, por medio de aprendizajes significativos a nivel cognoscitivo, afectivo, psicomotor.

Hoy por hoy las instituciones educativas hacen mayor énfasis en la calidad, como meta esencial de la agenda de desarrollo, en todo el mundo. De esta manera, se pone la mirada en otros aspectos que trascienden el conocimiento disciplinar, como son las competencias básicas y para la empleabilidad, que comienzan a cobrar protagonismo en la formación básica y profesional para el trabajo, facilitando la adaptación a contextos constantemente cambiantes (Denegri, Sandoval, Carrère, Castaño & Escobar, 2012).

Frente a este desafío, los sistemas educativos en Latinoamérica promueven reformas que permitan responder a la necesidad de constante actualización y crecimiento, sobre todo a

nivel curricular, dadas las continuas transformaciones sociales. Entre lo que impulsan dichas reformas, se destaca la formación integral, como ciudadanos, fundamentada en habilidades y competencias para la vida, para el desarrollo humano, pero también contribuyendo al desarrollo de sus entornos. Por lo tanto, la calidad en la educación se sustenta principalmente a partir de cuatro ámbitos fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Denegri *et al*, 2012).

Consecuentemente, la educación universitaria debe articular competencias genéricas básicas, competencias transversales y competencias específicas que favorezcan la formación integral, la inserción laboral y la empleabilidad (Souto, 2013). La articulación reflexiva de estas competencias no solo se reflejará a nivel académico y laboral sino también personal, siendo un factor transversal y paralelo a todos los ámbitos de la vida, es inherente dado que la subjetividad, las experiencias y significados del sujeto lo acompañan y determinan la manera en como desempeña diferentes roles.

La empleabilidad es definida por Sánchez (2003) como “la capacidad de un candidato para conseguir y mantener un empleo o sucesivos empleos a lo largo de toda la vida profesional” (p. 274). Esta capacidad está directamente relacionada con las competencias específicas y transversales con las que cuenta la persona, su combinación que da como resultado la movilización de recursos de acuerdo al contexto y la actividad que lleva realiza en él.

Anexo a esto, cuenta con tres características fundamentales: disposición y adaptación a los cambios, saberes y habilidades aplicables a distintos contextos de desempeño y conocimientos actuales sobre el mercado laboral (Cantero, 2012). Estas características determinan aspectos fundamentales que se relacionan con la flexibilidad que demandan los actuales contextos organizacionales; la movilidad que implica el mercado laboral, sobre todo

en esta generación que se encuentra en constante búsqueda de crecimiento profesional; así como la capacidad de actualizar el conocimiento dadas las constantes transformaciones sociales.

En este sentido, la Organización Internacional del Trabajo (s.f.), en un artículo de su página web, establece que la formación para la empleabilidad se relaciona con “el conjunto de competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan las capacidades y la aptitud de las personas para encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional”.

De esta definición es importante resaltar el hecho de que la empleabilidad no solo contribuye directamente a la obtención, mantenimiento y cambio de empleo, beneficiando organizaciones y a trabajadores al trascender de lo económico y profesional, generando inclusión social y desarrollo personal.

En consideración de lo anterior, las organizaciones demandan tres tipos de cualificaciones básicas en los profesionales: académicas, referidas a comunicación, resolución de problemas y aprendizaje continuo; de desarrollo personal, relacionada con motivación frente al trabajo, actitudes y comportamientos adecuados, autoconfianza y flexibilidad para adaptarse a los cambios; de trabajo en equipo, que implica orientación a objetivos, planeación y toma de decisiones de manera conjunta (Pertegal, 2011).

Estas cualificaciones hacen parte de las competencias transversales, que como se mencionó previamente son comunes a todas las áreas de formación y profesiones, puesto que complementan las competencias específicas que están asociadas a los conocimientos técnicos y metodológicos, favoreciendo la productividad y la satisfacción laboral, no solo en relación al desempeño sino al establecimiento y mantenimiento de relaciones laborales.

Es por esto que, “el nuevo marco laboral, con su énfasis en la flexibilidad, la adaptación, el trabajo en equipo y la innovación, requieren de la formación de un profesional con un alto nivel de competencias emocionales” (Vivas, 2003, p. 12). Precisamente son estas competencias las que orientan la construcción de buenas relaciones, la motivación y enfoque laboral, los buenos resultados laborales y la capacidad de afrontar nuevos desafíos y resolver problemas.

Por tanto, es un reto para la educación superior y la construcción de sus currículos tener en cuenta estos aspectos, favoreciendo transformaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje y en los roles de estudiantes y docentes, con el fin de potenciar el desarrollo de las competencias tanto genéricas como específicas (González & González, 2008).

Estas transformaciones implican la comprensión de las competencias como el objeto de aprendizaje, trascendiendo de los saberes cognitivos, de modo que ya no se transfieren competencias sino que se enseñan competencias que permiten acceder y transformar la información, así como las relacionadas con aprender a aprender. Por lo tanto, los estudiantes toman un papel protagónico, dejando de ser receptores para ser constructores del conocimiento en interacción con sus compañeros y con la orientación de los docentes, sobre todo en relación a saberes de otro tipo como los emocionales y sociales, que al conectarse con habilidades les den la oportunidad de automotivarse, relacionarse mejor y convivir con otros.

De acuerdo con Corominas (2001), las competencias genéricas son: “competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas (...) que tienen carácter transferible y constituyen el saber ser en la educación profesional del universitario.” (p. 1). Además, favorecen el afrontamiento de los constantes cambios en el ejercicio profesional. Este planteamiento señala la relación de estas competencias con la formación del ser, evidenciando que el saber conocer y el saber hacer no son suficientes, sino que se requiere un trasfondo que propenda

por una interacción positiva con otros y con el entorno, siendo aplicable en diferentes contextos.

En este sentido, Tobón (citado en Castañeda, Abreo & Parra, 2006) afirma que las competencias básicas o genéricas “se caracterizan por convertirse en un eje dinamizador a partir del cual se desprenden otras competencias, permiten conectar y organizar información nueva, potencian en el ser humano la posibilidad de explicar y resolver situaciones problemas de su cotidianidad” (p. 25). Es por esto que a la educación superior se le demanda la formación de profesionales capaces de establecer relación, contextualizar y globalizar el conocimiento (Morín, 1998).

Anexo a esto, de acuerdo con Achaerandio (2010) las competencias genéricas son transversales a diversos campos; multifuncionales pues permiten resolver múltiples problemas; favorecen el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje significativo.

En el estudio de González & González (2008), se propone que las competencias genéricas aportadas por el proyecto Tuning en América Latina, se agrupen así: competencias relativas al aprendizaje, competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal y competencias relativas a los valores.

Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales se identifican dentro de las competencias personales e interpersonales, que a grandes rasgos son llamadas competencias fundamentales para la vida y hacen parte de las competencias transversales o genéricas de acción profesional, en todas las áreas disciplinares y de conocimiento. Esto en tanto que son un aspecto relevante en las habilidades interpersonales y por ende de empleabilidad, dado que se

requiere ser emocionalmente competente para mantener relaciones adecuadas y automotivación, entre otros factores asociados a un buen desempeño laboral (Bisquerra, 2003; Cantero, 2012; Achaerandio, 2010).

Al respecto, cabe mencionar que, de acuerdo con Raciti (2014), las competencias socioemocionales son inherentes al ser humano, en tanto que lo conforman desde su condición natural y ontológica, como ser en relación con otros, con el mundo y consigo mismo. También se debe su existencia a su condición de sujeto agente y consciente.

Es su condición de ser social la que le permite desarrollar a lo largo de la vida las competencias socioemocionales, pues estas se forman en la interacción e intercambio con otros lo que genera emociones, relaciones e incluso vínculos entre los sujetos, en donde se conectan por sus afinidades y deben mediar frente a sus diferencias. Parte de esta posibilidad de mediar, de enfrentar dificultades en las relaciones, tiene que ver con la decisión consciente que puede tomar la persona desde su agencia, dando prioridad a la relación construida y al bienestar personal, a través del manejo emocional.

En otras palabras, estas competencias se reconocen como constructos psicosociales, al ser configuradas durante el ciclo vital, a través del desarrollo psicológico y social. Sin embargo dependiendo del contexto de acción y el nivel de observación las competencias transversales se clasifican, en síntesis, según Raciti (2014) así:

Tabla 2

Propuesta de declinación según el contexto de acción

Contexto formativo	Competencias Transversales
Contexto educativo	Competencias Socioemocionales
Contexto productivo y laboral	Competencias Conductuales
Contexto de las relaciones sociales	Habilidades para la vida

Nota: Tomada de Raciti (2014)

En esta clasificación se evidencia que dentro de las competencias transversales se encuentran las socioemocionales, que se forman en el contexto educativo, sin embargo estas son el fundamento de las habilidades para la vida, que se forman en las relaciones sociales; para las competencias conductuales en lo laboral y las ciudadanas que se originan en la participación pública.

Dichas competencias son definidas por Bisquerra (citado en Mikulic, Crespi & Radusky, 2015) como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales (...) conformado por las siguientes dimensiones: asertividad, autoeficacia, autonomía, conciencia emocional, comunicación expresiva, empatía, optimismo, prosocialidad y regulación emocional.” (p. 307).

Esta definición es fundamental en esta investigación dado que articula los componentes de las competencias en general, orientados a la emocionalidad y su influencia en las relaciones, comprendiendo que las emociones para ser reguladas necesitan de una expresión adecuada y previamente ser identificadas.

Por lo tanto, la educación emocional es definida por Bisquerra (2000) como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 243).

El carácter continuo se puede comprender mejor desde el reconocimiento de que estas competencias tienen un enfoque de ciclo vital, es decir se pueden desarrollar y fortalecer en

todas las etapas de la vida, con sus desafíos particulares. Sin embargo, es necesario un proceso educativo para el desarrollo de las competencias socioemocionales, de no ser así estas no se consolidarían, sino apenas algunos de sus componentes, de modo que no podrían ser movilizados sus recursos óptimamente en los diferentes contextos y situaciones que lo requieran. El carácter permanente se relaciona con la necesidad de que sea un proceso planeado y con duración en el tiempo, más que actividades aisladas.

De este modo, la educación emocional no se refiere a una educación con afecto, sino que trasciende a la educación de las emociones en cuanto tales, como aspectos fundamentales, en palabras de Bisquerra (2001): “Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones” (p.8).

Esto en consideración de que las competencias socioemocionales son indispensables para la formación integral que favorezca el desarrollo humano y para el cumplimiento de los fines de la educación, en todas las etapas de la vida, de acuerdo con lo afirmado por Bisquerra (2003):

La educación emocional (...) debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. (p. 27)

De esta manera, dicha educación debe estar presente en la formación a lo largo de la vida, fundamentada en su enfoque de ciclo vital, incluyendo la etapa de adultez. Este propósito se puede lograr, en gran medida, a través de la educación superior, conectado a

otras etapas del proceso formativo, de manera explícita y planeada en el currículo. Esto es coherente con la propuesta de Bisquerra & Pérez (2012):

La educación emocional, como proceso continuo y permanente, debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación infantil, primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de la vida adulta. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se prolonga durante toda la vida (...) Para que esto sea posible, se necesita formación, tanto de las familias como del profesorado. La formación en competencias emocionales es el primer paso para su puesta en práctica. (p. 1)

Respecto a la formación previa a familias y docentes, esta es fundamental en tanto que constituye la preparación necesaria para la educación que imparten unos y otros en el hogar y las instituciones educativas, debido a que en esta formación además de brindarles los conocimientos pertinentes y que sean interiorizados, también capacita para poner en práctica estas competencias y precisamente esta es la mayor fuente de aprendizaje: la enseñanza a través del ejemplo y el modelamiento por parte de familia y profesores.

Respecto a esto, Bisquerra (2003) afirma que la educación emocional requiere una selección de contenidos que respondan a las siguientes condiciones:

1) Los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; 2) Los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo clase; 3) Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás. (p. 29)

Esto es pertinente en tanto que, en primer lugar, el nivel educativo da cuenta de los conocimientos, las habilidades e incluso las actitudes, previamente adquiridos, así como también el estado y etapa de desarrollo psicosocial, partiendo de un diagnóstico en donde se reconocen las bases y por ende se pueden plantear avances en el proceso. En segundo lugar, es imperativo garantizar el cubrimiento de todo el grupo, es decir al reconocer sus

particularidades, necesidades e intereses, evitando excluir. Y en último lugar, los contenidos deben orientarse de tal manera que propicien reflexiones personales y sobre los demás en torno a las emociones y su gestión, ya que si no se reflexionan no se genera la transformación consciente necesaria y sostenida en el tiempo.

A nivel de contenidos, Bisquerra (2003) también señala que, además de tener en cuenta las condiciones ya mencionadas, es importante considerar los conceptos fundamentales en la educación emocional, es decir las emociones, las dimensiones y sus aplicaciones.

Esto en función de brindar las bases que les den a los aprendices el conocimiento por ejemplo para nombrar sus emociones, favoreciendo la alfabetización emocional que empodere a cada persona respecto a sus emociones y relaciones, no solo en términos de reconocimiento sino de gestión efectiva. La alfabetización emocional hace referencia al proceso de aprendizaje y comprensión de las emociones y conceptos relacionados, tipología, manifestaciones, entre otras que enriquecen el lenguaje para el reconocimiento de las emociones propias y de otros.

Además, el conocimiento en torno a las dimensiones y aplicaciones de las competencias socioemocionales favorece la autoevaluación, que le permita al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades al respecto, así como la pertinencia y relevancia de cada dimensión en relación con el contexto y la situación específica que demande su aplicación.

En coherencia, para una adecuada selección de contenidos es necesario el reconocimiento del contexto desde una lectura del grupo, su nivel educativo y demás condiciones sociales que intervienen en el proceso de aprendizaje; así como también se requiere que los contenidos y metodologías se orienten a la reflexión y transformación o

afrontamiento, no solo reconocimiento, en torno a las emociones propias y del otro.

En esta medida, Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, dentro de las que se destacan la autoconsciencia, la gestión emocional, autocontrol, empatía, inteligencia social, habilidades para la vida y el bienestar personal y social.

Estas competencias tienen sus fundamentos y origen en la teoría de inteligencia emocional, que es definida por Goleman (2007) como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de los demás, estableciendo relaciones exitosas. Anexo a esto, Mayer & Salovey (1997) y Goleman (2007) plantean que tanto el eje intrapersonal como el interpersonal se integran en la inteligencia emocional.

Por lo tanto, se reconoce la conexión indiscutible entre las emociones y las relaciones sociales, siendo los primeros factores mediadores y participantes de las segundas. Sin embargo, su relación no es lineal sino circular, en tanto que se influyen entre sí, pues no solo las emociones afectan las relaciones, sino que viceversa las relaciones intervienen en la configuración de la emocionalidad y su gestión.

Souto (2013) afirma, citando a Mayer, Salovey y Caruso, que la inteligencia emocional es la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilarlas, entender y razonar a través de la emoción y ser capaz de controlar la emoción en uno mismo y en los demás” (p. 27).

Esta definición complementa lo que se venía expresando, en tanto que el reconocimiento, expresión, asimilación y gestión de las emociones aporta directamente la gestión de las relaciones. Además establece la conexión entre la afectividad y la inteligencia, en tanto que las emociones pueden ser razonadas, sin impedir su expresión, sino que más bien

la orienta desde el reconocimiento de su origen y la comprensión de su función en el momento vital o situación en la que se suscitó.

De esta manera, para Mayer y Salovey (citados en Fernández- Berrocal y Extremera, 2005) los componentes de la inteligencia emocional son la percepción emocional, la asimilación emocional (facilitadora del pensamiento), la comprensión emocional y la regulación emocional.

Estos autores hacen énfasis en que además de la identificación de la emoción es necesario que sea asimilada, es decir procesada, de tal manera que al reducirse el impacto y la intensidad de la emoción se pueda comprender y gestionar para expresar de manera adecuada.

De manera congruente, Bar-On (citado en Souto, 2013), define la inteligencia emocional como:

Un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (p. 102)

Por tanto, para Bar-On (citado en Ordax, 2011) las áreas de funcionamiento que conducen al éxito personal y en diferentes áreas de la vida, son inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación y gestión del estrés. En este planteamiento se destacan los ejes de las competencias socioemocionales y la flexibilidad, pertinente para acomodarse a los cambios y manejar emociones displacenteras e inmovilizadoras como el estrés.

Por su parte Núñez (2008) afirma que la educación emocional es un desafío complejo que se orienta al aprender a ser y aprender a convivir, no solo del contexto escolar sino también del profesional en las organizaciones y trabajos que implican dominio en este ámbito

para el cumplimiento de objetivos. Esto en consideración de que la educación emocional contribuye al desarrollo de las capacidades afectivas y de regulación del propio aprendizaje, confianza en sus aptitudes y conocimientos, así como también favorece la prevención de conflictos y resolución pacífica de ellos.

De este modo, las competencias socioemocionales son la integración de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que favorecen la comprensión, expresión y regulación adecuada de los fenómenos emocionales y sociales, siendo conformadas por dos ejes, personal y relacional. El personal comprende la autoconsciencia y la autorregulación o autogestión, mientras que el social o relacional abarca la consciencia social y la regulación o gestión de las relaciones (Bisquerra & Pérez, 2007).

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, Gardner (2007) afirma que:

La capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia (p. 288).

Con base en ello, el eje intrapersonal en las competencias socioemocionales le permite a la persona reconocerse a sí misma, pero no quedarse en el autoconocimiento sino en la transformación de aquellos aspectos que no le producen malestar en vez de bienestar, incluida la manera de percibir e incluso de sentir respecto a ciertas situaciones o personas.

Para esa transformación se requiere de la identificación por ejemplo de la emoción, teniendo en cuenta que puede ser similar a otras o que por ser displacentera es difícil reconocerla y asumirla. Por eso nominarla y caracterizarla en cuanto a su intensidad, antecedentes, expresión facial y corporal, pensamientos asociados, reacciones y consecuencias, es fundamental para poder asimilarla y luego transformarla, lo que implica

una expresión adecuada desde la regulación de los impulsos, siendo más activo que reactivo.

En contraste, frente a la inteligencia interpersonal Gardner (2007) establece que: “la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, motivaciones e intenciones” (p. 288). En conexión a esto, De Zubiría (2007) afirma que esta dimensión implica: “entender, descifrar pensamientos, sentimientos, deseos, creencias de conglomerado para saber cómo desenvolverse y actuar en él sacando mayor provecho y con la menor posibilidad de ser excluido” (p.129).

Por lo tanto, el eje interpersonal traslada las competencias en el reconocimiento de sí mismo hacia los otros, enfocándose en la identificación de sus emociones y cómo estas se reflejan en el comportamiento. Para ello es fundamental el principio de alteridad, en donde se reconoce al otro como legítimo, que aunque diferente también siente determinadas emociones en el encuentro. Una vez se reconoce las emociones del otro, este eje favorece una actuación empática y desde habilidades para interactuar que consolidarán relaciones positivas para todos los participantes de las mismas.

De igual manera, las competencias socioemocionales se clasifican, de acuerdo con Raciti (2014) en: autoconciencia, conciencia social, autorregulación y regulación de las relaciones sociales. En estas dimensiones se intersectan los ejes de acción: la consciencia y la regulación o gestión, con los ejes de enfoque o relación: el interpersonal y el intrapersonal, de la siguiente manera:

Tabla 3

Ejes y dimensiones de las competencias socioemocionales

Ejes	Intrapersonal	Interpersonal
-------------	----------------------	----------------------

Consciencia	Autoconsciencia	Consciencia social o empatía
Regulación	Autorregulación	Regulación o gestión de las relaciones sociales

La autoconsciencia está compuesta por subcompetencias como autoconsciencia emocional, autoconfianza y autoevaluación; la consciencia social por empatía, orientación al cliente y consciencia organizacional; la autorregulación por autocontrol emocional, formalidad, responsabilidad, adaptabilidad, motivación al logro e iniciativa; y regulación de las relaciones sociales por desarrollo de los demás, influencia y comunicación (Raciti, 2014).

Las subcompetencias de la autoconsciencia tienen como fundamento el autoconocimiento que favorece la consciencia de las emociones, la valoración de las fortalezas y debilidades propias, así como la seguridad personal frente a las propias capacidades.

En cuanto a las subcompetencias de la consciencia social, estas tienen como principio esencial el reconocimiento del otro, lo cual contribuye a la identificación de sus emociones, la conexión emocional, la disposición al servicio que implica dar respuesta frente a las necesidades del otro y el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, así como de las organizaciones o grupos sociales.

En referencia a la autorregulación, las subcompetencias que la componen tienen como base la gestión de las propias emociones para adaptarse y responder a las demandas del entorno, lo que le permite al sujeto postergar la satisfacción, tolerar la frustración y expresar de manera adecuada las emociones, dando como resultado la orientación de la motivación

propia y la responsabilidad para el cumplimiento de objetivos, así como el autocuidado y el cuidado de las relaciones interpersonales, considerando la influencia de las emociones y su expresión en el bienestar personal y de las personas con las que se interactúa.

Frente a la regulación de las relaciones sociales, las subcompetencias se orientan al beneficio mutuo y de los grupos a través de las relaciones interpersonales, a través de la comunicación asertiva, del trabajo en equipo y el liderazgo orientado a la gestión del potencial de las personas y el equipo en pro del cumplimiento de objetivos comunes.

Por otra parte, Sarni (citado por Souto, 2013) establece que algunos componentes de la competencia emocional son la conciencia del propio estado emocional, reconocimiento de las habilidades de los demás, uso del vocabulario emocional y términos culturales para expresar emociones, implicación empática, comprensión de que no siempre hay estricta correspondencia entre el estado emocional con la manifestación externa, afrontamiento de emociones negativas, conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones determinada por la sinceridad expresiva y la reciprocidad, así como la autoeficacia emocional.

Al respecto, cabe destacar que para la conciencia de las emociones propias y de los demás es esencial el uso del vocabulario emocional, es decir identificar las diferentes emociones por su nombre, reconociendo los aspectos que las definen para lograr diferenciarlas e incluso leerlas cuando no han sido expresadas tan claramente y manejarlas a nivel personal o responder asertivamente a las de otros, aunque no sean emociones deseables.

Es por esto que Sarni (citado en Bisquerra y Pérez, 2007) afirma que las competencias socioemocionales se evidencian en la “demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales” (p. 66). La autoeficacia se posibilita en tanto que el sujeto reconozca y regule sus propias emociones, orientándose hacia los resultados deseados, los cuales se determinan con base en unos valores morales, que son influenciados principalmente

por el contexto; aspecto de gran importancia en la formación de las competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En consecuencia, la autoeficacia es un resultado esencial de las competencias socioemocionales pues conecta el eje intrapersonal que le permite a la persona reconocer sus emociones para gestionarlas y las de los demás, lo que le permite en ambos casos dar una respuesta apropiada en la interacción con otros, teniendo en cuenta el contexto y la relación.

Según Cantero (2012), retomando las propuestas de algunos autores (Bar-On, Goleman, Salovey y Mayer) en torno a la inteligencia emocional, las competencias socioemocionales se clasifican en quince dimensiones: “adaptabilidad, asertividad, valoración emocional de uno mismo y de los demás, expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, gestión del estrés, empatía, felicidad y optimismo” (p.105).

De estas se resaltan algunas que no habían sido consideradas previamente como son: la autoestima, necesaria para la valoración personal y la autoconfianza; la baja impulsividad que se relaciona con la capacidad de postergar la recompensa o satisfacción, reconociendo la transitoriedad de las emociones; y el optimismo que favorece la percepción positiva de diferentes situaciones y por ende una buena actitud y empoderamiento personal.

Sin embargo, por ser más integrada y actualizada, esta investigación se fundamenta en la propuesta de Bisquerra (2003) quien proporciona la siguiente clasificación y composición de las competencias socioemocionales:

Tabla 4

Competencia personal y social como parte de la competencia emocional

COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo	CONCIENCIA SOCIAL - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio.
AUTOGESTIÓN - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo.	GESTIÓN DE LAS RELACIONES - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración.

Nota: Tomada de Bisquerra (citado en Souto, 2013)

En esta clasificación aparecen algunos nuevos aspectos que integran las competencias, como son la transparencia en términos de mostrarse de manera sincera, incluyendo las emociones; también el logro que es la motivación extrínseca que direcciona al alcance de objetivos; la iniciativa que implica se relaciona con la proactividad; aspectos presentes específicamente en la autogestión.

Mientras que en la gestión de las relaciones se presentan otros aspectos como son la influencia, que se relaciona con el efecto en los demás; la canalización del cambio que implica el aprovechamiento del mismo; y el establecimiento de vínculos que es un nivel superior de una relación de intercambio que ha trascendido en el tiempo y el afecto.

En esta medida, al conceptualizar las competencias socioemocionales, cabe comprender aspectos básicos relacionados y que fundamentan su formación, como son las emociones y los sentimientos, unidades fundamentales de la afectividad.

Los sentimientos son estados afectivos y cognitivos, de larga duración y poca intensidad, mientras que las emociones son componentes del estado afectivo que responden a un estímulo significativo, de corta duración y gran intensidad (Beltrán *et al*, 2009).

De esta manera, las emociones aunque tengan una menor duración que los sentimientos, por tener una mayor intensidad requieren de estrategias cognitivas para su asimilación y manejo efectivo o regulación, comprendiendo que diversos estímulos significativos pueden generar diferentes emociones a lo largo del día, que aunque pasajeras pueden mediante su expresiones acarrear efectos negativos para quien las experimenta y con quienes se relaciona.

La emoción, en consecuencia, se expresa en tres sistemas de manera simultánea: neurofisiológico, conductual y cognitivo, es decir en los componentes del ser humano, como ser biopsicosocial. El ámbito neurofisiológico se refiere al sistema nervioso y el proceso bioquímico del mismo, el ámbito conductual refleja la expresión observable a nivel motor de la emoción, en lo facial y corporal, y el ámbito cognitivo aborda el significado y la manera en cómo se experimenta o percibe.

De esta manera, la autoconsciencia se reconoce como una competencia esencial, considerando que se refiere al reconocimiento de las propias emociones y es la base para el desarrollo de las demás competencias socioemocionales, sobre todo para la autorregulación e incluso, para la empatía o reconocimiento de las emociones de los demás.

De manera coherente, es definida por Bisquerra & Pérez (2007) como la capacidad para reconocer con precisión las propias emociones, atendiendo a sus manifestaciones, nombrándolas y diferenciándolas de otras. En esta definición se destaca la atención a las manifestaciones emocionales como relevante para el reconocimiento emocional, implicando no solo tener en cuenta sus manifestaciones comportamentales evidentes en lo facial y lo corporal, sino también sus consecuencias a nivel fisiológico y comportamental.

La autorregulación, por su parte, consiste en el manejo de las propias emociones en situaciones intensas, evitando sobre todo respuestas fuera de control relacionadas con emociones como la ira u otras negativas, pero en contraste potenciando las emociones

positivas (Beltrán et al, 2009). Por lo tanto, implica la capacidad de tolerar la frustración y de posponer recompensas y gratificaciones inmediatas, orientados en objetivos de largo plazo, desde la comprensión de que actuar impulsivamente aunque otorga una satisfacción inmediata al expresar la emoción sin filtro, puede traer consecuencias negativas posteriormente.

Para Bisquerra & Pérez (2007) incluye el afrontamiento de emociones negativas, a partir del uso de estrategias de autocontrol, para la regulación de su intensidad y su duración, logrando expresarlas de manera adecuada, privilegiando la responsabilidad como valor. Implica persistir en el logro de objetivos a pesar de la adversidad, tolerancia a la frustración y resiliencia previniendo emociones negativas como la ira y la ansiedad, aplazar recompensas inmediatas en pro de mejores a más largo plazo, automotivarse, empoderarse y gestionar el propio bienestar a partir de la generación de emociones positivas de manera deliberada y consciente. Parte del reconocimiento de la relación entre emoción, pensamiento y conducta.

Por otro lado, la consciencia social, también conocida como empatía hace referencia a la capacidad de reconocer y comprender las emociones de los demás, lo que se fundamenta en la teoría de la mente del otro que cada persona construye, de manera que además de percibir las emociones se responda a ellas de manera adecuada (Beltrán et al, 2009). En esta medida, es el reconocimiento de las habilidades de los demás, establecer empatía para comprender las emociones de los demás, incluso cuando no corresponden con sus manifestaciones, así como también la comprensión de que su expresión emocional impacta e influye en los otros (Bisquerra & Pérez, 2007).

Por su parte, la regulación de las relaciones sociales parte de aspectos como la reciprocidad, el respeto, la asertividad, la comunicación receptiva y la expresividad emocional sincera, desde el cuidado y la construcción de vínculos, así como también la

identificación de conflictos y planteamiento de soluciones, la cooperación y negociación. Incluye el manejo de habilidades sociales básicas, capacidad de gestionar situaciones emocionales y el comportamiento prosocial (Bisquerra & Pérez, 2007).

Adicionalmente, de acuerdo con Beltrán *et al* (2009), la motivación, incluida en el eje interpersonal, es un factor importante para iniciar y mantener una conducta, de modo que se constituye como una fuente de dirección de la conducta, que puede provenir del interior, motivación intrínseca, o del exterior, motivación extrínseca, y que se orienta al cumplimiento de tareas y al éxito. Por lo tanto, se reconoce como fundamental el desarrollo de la competencia de automotivación, relacionada directamente con la autorregulación, dado que trasciende a las circunstancias e implica disposición, actitud y por tanto decisión personal.

Así como también, se encuentra la asertividad dentro del eje interpersonal, implicando la expresión sincera y adecuada de los sentimientos e intereses propios, respetando los derechos de los demás; así como también el trabajo en equipo, que implica el aprovechamiento de las potencialidades en torno al cumplimiento de objetivos comunes; y la resolución de conflictos (Beltrán *et al*, 2009). Es así como la asertividad se relaciona con una comunicación directa, clara y respetuosa, además de que se constituye como una habilidad social de autoafirmación que defiende los derechos propios sin pasar por encima de los de otros (López de Dicastillo, Iriarte & González, 2006).

Currículo y competencias en la formación profesional del psicólogo

De este modo, una construcción curricular implicaría tener una comprensión clara de su conceptualización y características. El currículo, de acuerdo con Grundy (citado por Sacristán, 2002), es una construcción cultural que organiza las prácticas educativas y planifica las experiencias de aprendizaje, abarcando los contenidos, metodologías, competencias y los resultados de aprendizaje, entre otros. Todo esto de manera integrada y

orientada en conformidad con los objetivos establecidos y la planificación que se debe materializar en la práctica y evaluar de manera constante.

Así mismo comprende una función social, dado que enlaza la institución educativa con la sociedad, además de un campo práctico en donde convergen procesos pedagógicos, comunicativos y educativos, que implica a su vez una actividad discursiva e investigadora (Sacristán, 2002). Este enlace parte de un reconocimiento del contexto, de sus necesidades y demandas, a las que debe orientar su acción a partir de los diferentes procesos, teniendo como base la comunicación entre la institución y las organizaciones y diferentes instancias de la sociedad, así como la investigación que fundamenta teóricamente la práctica, para que esta tenga un sentido.

De esta manera, es inherente al diálogo que se debe establecer entre todos los actores implicados: estudiantes, docentes, medio, expertos disciplinares y curriculares, quienes a partir de la consideración de sus necesidades e intereses establecen una orientación particular para la formación en determinada institución educativa, sus objetivos y maneras de lograrlos.

En consonancia, el currículo debe ser contextualizado, pero a la vez universal, entendiendo la importancia construir conocimientos, habilidades y competencias formados para actuar frente a la realidad, por ende transferibles a diferentes contextos, por ejemplo, en el ámbito laboral. Así mismo el currículo debe orientarse a la calidad, inclusión, equidad y flexibilidad en la educación, de modo que posibilite su revisión y modificación en pro de aportar para garantizar el cumplimiento de objetivos y una formación óptima (Sacristán, 2002).

La calidad se evidencia precisamente en la capacidad de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, también los de la sociedad que será el contexto de actuación y transformación posterior a la formación, con la puesta en práctica de las competencias.

De igual manera, el currículo debe construirse y alimentarse en concordancia con las condiciones reales de su desarrollo, es decir desde el reconocimiento y comprensión del sistema educativo del que hace parte el currículo, que se fundamenta en sus prácticas políticas y administrativas, sus condiciones en cuanto a lo material, la estructura y la organización que se evidencian e integran por prácticas, creencias, valores y discursos de los distintos actores.

Por otro lado, es importante considerar los contextos en los que se inserta el currículo: el contexto de aula, el personal y social, el histórico y el político (Sacristán, 2002). Esto hace necesario la lectura y el reconocimiento de estos diferentes contextos, comprendiendo como se integran e influyen en los estudiantes.

En cada uno de estos contextos, la educación constituye una oportunidad no solo de instruir en términos académicos, sino también de formar personas para ser idóneas a nivel profesional y laboral, además de aportar en el ámbito personal, transformando el comportamiento.

De ahí lo fundamental de reconocer tanto las necesidades como los intereses, pero tanto de los docentes y el medio, como de los estudiantes en tanto que son parte activa y fundamental de los actores que conforman el sistema. Al considerar las necesidades e intereses, de los distintos actores, se podrán establecer objetivos educativos en el currículo, con pertinencia y orientados a la calidad (Tyler, 1973).

Es así como el currículo tiene cuatro aspectos básicos para su configuración. En primer lugar, el currículo como suma de exigencias académicas, que pone en el centro del currículo los saberes académicos como primordiales, de modo que se privilegian sus contenidos (Sacristán, 2002). Esto desde la comprensión del enfoque de la educación primordialmente en la formación académica, sin desconocer su impacto en otros aspectos y la necesidad de formación transversal para complementar las competencias y conocimientos

específicos.

En segundo lugar, el currículo como base de experiencias, que señala la importancia de los intereses de los estudiantes, la recreación de la cultura y la resolución de problemas, así como desde la comprensión de la función socializadora de la educación (Sacristán, 2002). De esta manera, se considera la necesidad de formar en competencias transversales, principalmente en competencias que les permitan a los estudiantes interactuar con otros y con su entorno de manera efectiva, así como crecer personalmente además de académica y profesionalmente.

En tercer lugar, el legado tecnológico y eficientista, que hace referencia a la influencia del sistema educativo y sus intereses, que principalmente se orientan a la formación de ciudadanos para cumplir las necesidades en su vida adulta y sobre todo del sistema productivo (Sacristán, 2002). Esto se conecta directamente con las competencias para la empleabilidad que preparan a los estudiantes para asumir retos profesionales en determinada organización, así como también con las competencias para la vida que capacitan para afrontar desafíos en diferentes etapas de la vida, sobre todo a nivel personal y relacional.

Por último, el currículo como configurador de la práctica, que se fundamenta en el establecimiento de un puente entre la teoría y la acción, para lo cual se vale de la investigación y reconoce el rol activo de los docentes que deben sustentar su práctica desde la reflexión (Sacristán, 2002). Este punto es fundamental, sobre todo en la construcción y ejecución de un currículo por competencias, pues implica trascender de la teoría y los contenidos a la práctica que permita conectarlos con habilidades y actitudes, favoreciendo la movilización de recursos frente a problemas y desafíos del contexto en donde se desenvuelvan los sujetos.

En esta medida, para Tyler (citado por Sacristán, 2002), el currículo se compone de las experiencias de aprendizaje planeadas y orientadas al cumplimiento de los objetivos

educativos, precisamente ahí se refleja el carácter principal y eminentemente práctico del currículo, dado que el currículo debe conectar la educación con la realidad social, respondiendo a ella a través de acciones que cuenten con una orientación teórica.

Todo ello implica, de acuerdo con Kemmis (citado en Niño & Gama, 2014), que “la reflexión y la acción pueden llevarse de la mano para la construcción de un currículo que cuestione las competencias, que proponga distintas alternativas a la concepción imperante” (p.57). Justamente, la formación en competencias debe estar orientada por una actividad reflexiva, que conecte la teoría y la práctica con sentido, llevando el conocimiento de lo sucedido en el contexto a la teoría, para transformarla y actualizar el conocimiento; pero también de manera inversa llevando la teoría al hacer por medio de acciones reflexionadas a la luz de los saberes cognitivos.

En dicha construcción curricular, es importante que se consideren los intereses de los estudiantes, por tanto, la formación de competencias debe trascender el contenido disciplinar y la capacidad de solucionar problemas relacionados con su área, teniendo en cuenta sus necesidades de manera articulada con las necesidades del contexto (Niño & Gama, 2014). Para esto se requiere el diagnóstico inicial o la caracterización de la población que se debe actualizar cada cierto tiempo, considerando cómo estas características influyen y orientan el proceso educativo de cada estudiante.

En sintonía, un currículo por competencias, según González y López (citados por Cantero, 2012) debe propender por la formación de profesionales con la capacidad de responder a las necesidades y problemas sociales de su contexto, las cuales se identifican por medio del “diagnóstico de experiencias de la realidad social, la práctica profesional, el desarrollo profesional, el mercado laboral y la propia misión de la institución” (p.114). Esto permitirá la delimitación de competencias profesionales genéricas fundamentales para la

construcción del perfil de egreso del próximamente profesional, brindando así orientaciones para su proceso formativo.

El currículo, en esta medida, debe propender por una formación integral, la cual “se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales” (Pinilla, citado por Beneitone *et al*, 2007).

En este sentido, González & Cardona (2015) afirman que: “un diseño curricular basado en competencias tiene como punto de partida el perfil profesional deseado y los desempeños esperados, determinado por los potenciales empleadores, con el fin de que contribuyan a la pertinencia y empleabilidad.” (p.13).

De este modo, el perfil profesional proporciona las claves para evaluar si el currículo es válido y consistente, con los contenidos, enfoque, metodología y formas de evaluación establecidos (Cantero, 2012).

Para comprender el abordaje y la importancia de las competencias socioemocionales en la formación profesional del psicólogo, es importante reconocer cómo se define el perfil profesional y las competencias profesionales del psicólogo.

El perfil profesional se compone de las capacidades, certificadas por una institución avalada para ello, a partir de las que es reconocido por la sociedad como profesional egresado en determinada área, en tanto puede desempeñar labores relacionadas, a lo que se puede sumar la ampliación de la formación y la experiencia con el fin de alcanzar el reconocimiento como profesional experto.

Aunque los intereses de la academia y del sector productivo puedan ser en alguna medida distintos, no pueden distanciarse por completo, dado que la academia debe responder

a las necesidades de la sociedad en cuanto a la acción profesional, formando profesionales de alta calidad y capacitados para afrontar, proponer y llevar a cabo soluciones a las problemáticas de su contexto; sin reducirse dicha formación a competencias técnicas, sino favoreciendo el desarrollo de otras competencias necesarias para el desenvolvimiento y desempeño profesional eficiente (Cantero, 2012).

En consecuencia, la formación de competencias se da en relación a los siguientes ámbitos: responsabilidad social, personal, de la familia, del sector laboral-empresarial-económico y de las instituciones educativas. Este último, siendo el de mayor interés para este trabajo, hace referencia al establecimiento de procesos didácticos y pedagógicos de calidad, a través de formación integral, transdisciplinariedad, personal docente capacitado, currículo y contextualización (Tobón, 2006).

Dichas competencias se operacionalizan en resultados de aprendizaje, que integra contenidos de gestión educacional a lo largo de la formación y del proceso curricular, desde el desarrollo de distintas metodologías y dispositivos didácticos (Denegri *et al*, 2012).

Así mismo, la construcción curricular en el pregrado de psicología implica tener en cuenta algunas particularidades de esta carrera y el proceso de formación de los estudiantes en el desarrollo de la misma. La carrera de psicología trasciende lo teórico y conlleva un proceso de autoanálisis, a través de cuestionamientos y reflexiones del estudiante, lo que genera un cambio personal. Este proceso se ve influido, según Escobari (2016), por factores como:

La vida universitaria en general, el intercambio con otros estudiantes, los viajes que realizaron, los trabajos que llegaron a desempeñar, la relación con sus docentes, la práctica, el poner en ejecución la teoría aprendida y materias que influyeron en su análisis personal. (p. 60)

Por otra parte, la formación de psicólogos cuenta con estándares de calidad, con base en la formación y evaluación de competencias de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo, a través de una estructura académica conformada por un ciclo básico, inicial y un ciclo aplicado final (Torres, 2011).

Esto en cierta medida cuestiona por el proceso enseñanza-aprendizaje y la estructura curricular, debido a que hace un fuerte énfasis en los contenidos, haciendo a un lado los procesos de renovación curricular para el ajuste a las necesidades de los estudiantes y el medio social en el que se desempeñan los profesionales (Torres, 2011).

De esta manera, se definen para la formación de psicólogos, como competencias básicas: competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias sociales, competencias en ciencias naturales, entre otras (Tobón, citado en Torres, 2011).

En cuanto a las competencias específicas, de acuerdo con el <<modelo del cubo>> de la APA (American Psychological Association), planteado por Rodolfa *et al* (2005), las competencias fundacionales del psicólogo son: profesionalismo, práctica reflexiva, métodos de conocimiento científico, relaciones, diversidad individual y cultural, política de estándares ético-legales, sistemas interdisciplinarios, las cuales fundamentan el hacer del psicólogo. En dicho modelo se establecen como competencias funcionales: evaluación y conceptualización de casos, intervención, investigación y evaluación, supervisión y enseñanza, promoción, administración y gestión, éstas corresponden a la formación específica del psicólogo (Rodolfa *et al*, citados en Torres, 2011).

Tras esta formación, el psicólogo, como profesional debe estar en capacidad de comprender los procesos mentales y del comportamiento humano, investigar fenómenos psicológicos para construir conocimiento, evaluar y diagnosticar el comportamiento, definir con el consultante las metas de la intervención que se va a proveer, de acuerdo con necesidades y recursos psicológicos de las personas, planeación, realización y evaluación de

programas y proyectos, que brinden soluciones a problemáticas sociales y que favorezcan el bienestar y la calidad de vida (Denegri *et al*, 2012).

Desde el reconocimiento de la integralidad del psicólogo, no solo como psicólogo sino también como persona, Torres (2011) hace una propuesta curricular que da respuesta a las necesidades tanto del estudiante en formación como del contexto:

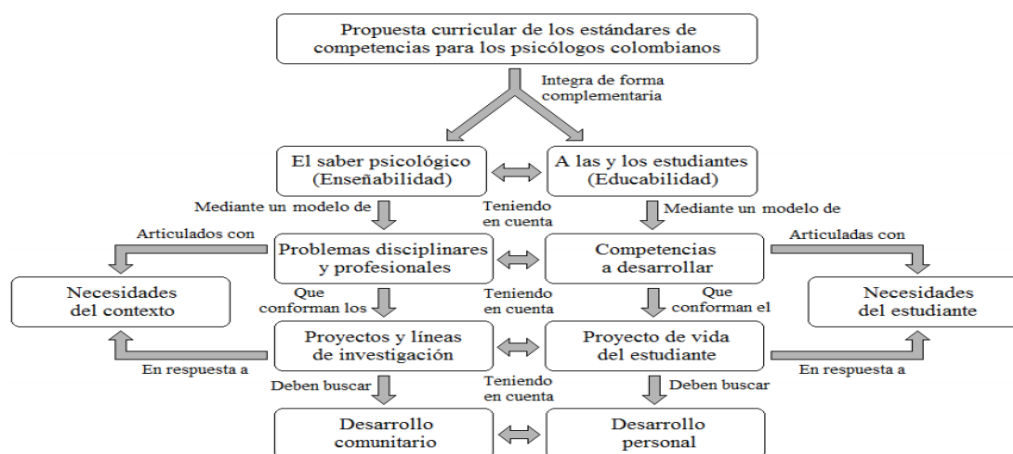


Figura 2: Características de los nuevos modelos de formación por competencias

Nota: Tomada de Torres (2011)

En esta propuesta curricular de Torres (2011), se destaca la integración de las necesidades del contexto social y las de los estudiantes, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla unas competencias teniendo en cuenta los problemas disciplinares y profesionales, para el desarrollo personal y comunitario.

De esta manera, en la formación de psicólogos, las competencias son una construcción que se fundamenta en conocimientos disciplinares y profesionales, los cuales a su vez se entretajan con las experiencias personales y la cotidianidad de los estudiantes. Para ello, es necesario reconocer el carácter complejo del ser humano, como ser multidimensional y contextual, de modo que las competencias deben responder a ello conectando los ámbitos: profesional, personal, así como el ser, saber y hacer (Castañeda, Abreo & Parra, 2006).

En consecuencia, desde esta perspectiva holística, de acuerdo con Castañeda, Abreo & Parra (2006):

La mirada del psicólogo formador y del psicólogo en formación se dirige a evaluar constantemente la forma en que su quehacer interventivo habla también del ser disciplinar, del ser profesional, del ser humano que juega diversos roles como miembro de una familia, una comunidad educativa, una organización de intervención familiar, una ciudad, un país, un continente y una cultura. (p. 24)

Por tanto, la construcción curricular debe partir por la identificación de las unidades de competencia, la delimitación de los criterios de desempeño, resultados de aprendizaje, los saberes y evidencias para cada una (Tobón, 2006).

Las competencias profesionales, en este caso en psicología, se clasifican en técnicas, o de destrezas en relación a las tareas y contenidos específicos de su labora; metodológicas, que demuestran la capacidad de una persona para poner en práctica conocimientos, experiencias y procedimientos que ha aprendido, para afrontar y dar solución a problemas; y sociales, es decir, habilidades interpersonales relacionadas con la comunicación, el trabajo colaborativo, la participación, disposición, responsabilidad y toma de decisiones (Tejada, citado en Ruiz, Jaraba & Romero, 2008).

Dentro de las competencias transversales que deben tener los psicólogos en Colombia, de acuerdo con el Colegio Colombiano de Psicólogos, COLPSIC (2014), se encuentra el dominio de relaciones interpersonales e interdisciplinarias, en el que se destacan las competencias de trabajo en equipo y colaborativo, liderazgo y autonomía en pro de favorecer la construcción de relaciones respetuosas con las personas, organizaciones, comunidades y demás sistemas con los que interactúa.

De este modo, dentro del currículo para la formación de psicólogos, las competencias

socioemocionales se ubican en las interpersonales, dado que contribuyen a la construcción y mantenimiento de relaciones, así como a la dimensión social de la responsabilidad, cobrando estas, cada vez mayor importancia, por ser más demandadas actualmente por los empleadores, dado que las técnicas ya no son suficientes (Ruiz *et al*, 2008).

Siendo estas competencias fundamentales en la formación de psicólogos, no solo por los requerimientos de las empresas a nivel de relacionamiento, motivación, trabajo en equipo y tolerancia a la frustración, sino sobre todo por ser una profesión enmarcada en las ciencias sociales y humanas, lo que implica interacción y relación constante con otras personas y por tanto el contacto con sus emociones, así como el reconocimiento y gestión de las propias.

Formación de competencias socioemocionales en educación superior

Desde la comprensión de que la educación de las competencias socioemocionales es un proceso que se da a lo largo del ciclo vital, es importante considerar las metodologías y estrategias que favorecen la formación de estas competencias en el ámbito académico, específicamente en educación superior.

En este sentido, Bisquerra & Pérez (2012) afirman:

También se pueden introducir elementos de educación emocional en todas las áreas académicas. La cuestión no es qué enseñamos, sino cómo lo enseñamos. Lo importante, probablemente, no es tanto llenar cabezas de contenidos como encender la llama de la ilusión para continuar aprendiendo durante toda la vida. Esto significa motivar para desear continuar aprendiendo, lo cual es una forma de educación emocional. (p. 6)

De esta manera, cuando se reconoce la contribución de las competencias socioemocionales en la motivación para el aprendizaje, se comprende la importancia de incluirlas transversalmente para favorecer el aprendizaje desde la autonomía y el sentido en los estudiantes.

De acuerdo con Repeto, Pena y Lozano (2007) las competencias socioemocionales se pueden formar en el contexto universitario por medio de estrategias como la orientación educativa y psicopedagógica con diferentes etapas: diagnóstico y valoración de los sujetos en el contexto; la prevención; el reconocimiento del proceso de desarrollo; así como el fortalecimiento o potenciación personal, asociado al empoderamiento.

En la fase de diagnóstico, es necesario reconocer además de las necesidades de formación de los estudiantes, también identificar las necesidades y demandas del contexto, a nivel social y laboral, frente al profesional en cuanto a sus competencias socioemocionales (Repeto, Pena y Lozano, 2007). Este paso es la base para la definición de los objetivos y metodologías a operar para el alcance de los mismos.

Esta estrategia se puede implementar mediante tres modelos: clínico, de consulta y de intervención a través de programas. El modelo de intervención es el privilegiado para la formación de competencias socioemocionales, dado que favorece la prevención y el trabajo colaborativo e interdisciplinario, tiene fundamentación teórica y una planificación sistemática orientada al logro de los objetivos establecidos frente a las necesidades identificadas en un grupo, dentro de un contexto educativo, social o empresarial (Repetto, 2002).

En coherencia, en cuanto a las metodologías, Chaljub (2017) destaca como metodologías potencializadoras para el desarrollo de competencias socioemocionales, aquellas transversales que requieren la delegación de tareas, control de los impulsos, manejo de conflictos, las que favorecen el pensamiento crítico, la autogestión del aprendizaje, además de planificadas y evaluadas; es decir metodologías activas, participativas, dinámicas y retadoras como son: las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, los análisis de casos y el aprendizaje basado en proyectos.

Otras metodologías como el juego de roles y el modelado, son establecidas por

Fernández-Berrocal & Extremera (2002) como apropiadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en tanto que son formas de entrenamiento y práctica, no limitándose a lo teórico e instructivo, al reconocer la importancia de la ejercitación de las competencias para su formación, así como el papel fundamental de los docentes para tal fin.

En coherencia, Repetto & Pérez (2007) establecen que el desarrollo de competencias socioemocionales se logra a través del entrenamiento y la experiencia, por lo cual los escenarios, los docentes y el proceso de prácticas profesionales son propicios para este fin.

En cuanto a las prácticas, estos autores identifican que permiten desarrollar competencias al integrarlas con experiencias, análisis y reflexión, por medio de la labor tutorial del docente y de seguimiento en el lugar de prácticas, por un jefe inmediato, desde la orientación y supervisión. Estos aspectos favorecen la formación y la transición del ámbito universitario al laboral (Repetto & Pérez, 2007).

Por otra parte, Chica y Sánchez (2017) mencionan que la formación emocional no necesariamente depende de aspectos específicos y explícitos del currículo, superando la concepción de que el aprendizaje solo se da en el aula y comprendiendo que “se aprende a través de la experiencia personal y principalmente en la interrelación con los demás” (p.122).

Esta lógica rompe el paradigma clásico en el que se cree que solo se aprende, desarrolla o forma competencias emocionales desde el currículo intencional. Por el contrario, también y especialmente se forma en competencias emocionales a través de la cotidianidad de las relaciones y procesos organizacionales (p.123).

En este sentido, Betancourt *et al* (2009) sugieren estrategias relacionadas con aprendizaje autónomo y las de grupos pequeños, favoreciendo la profundidad en términos reflexivos y de alcance.

De manera más amplia, González & Cardona (2015) establecen tres escenarios para la integración de las competencias socioemocionales en programas curriculares, siendo estas complementarias, por lo cual se pueden combinar: transversal, estando asociadas a requerimientos y determinantes del desempeño de competencias específicas; paralela al programa de formación, conectadas a competencias estratégicas para la labor o porque hacen parte del sello institucional; individualmente, mediante estrategias de mentoría o coaching que en el acompañamiento favorezcan el autoconocimiento, reflexiones sobre el desempeño personal, planteamiento de objetivos y planes de acción para lograrlos.

En síntesis, la formación de competencias socioemocionales en educación superior puede llevarse a cabo a través de diversas metodologías, e incluso en diferentes escenarios y modalidades, lo que implica que su inclusión en el currículo puede ser explícita, específica e intencional, o puede ser transversal, implícito, paralelo y en lo cotidiano.

Capítulo II: Análisis de narrativas en torno a la formación de competencias socioemocionales

A continuación se presenta el análisis de los resultados, es decir de las narrativas de los participantes: egresados, docentes y director del programa de psicología abordado. Se contó con la participación de diez egresados, que llevan tres años de graduados; tres docentes y el director de programa.

Dichas narrativas fueron obtenidas a través de la aplicación de los instrumentos, a saber: grupo focal, entrevista semiestructurada y narración autobiográfica, que se construyeron con base en las categorías: competencias en educación superior, competencias socioemocionales y currículo y competencias en la formación profesional del psicólogo. El grupo focal favoreció la captación de narrativas en el intercambio comunicativo de varios participantes, la entrevista semiestructurada facilitó traer a la memoria las experiencias de cada uno y las narraciones autobiográficas escritas permitieron que los participantes hicieran una valoración reflexiva de la experiencia, al traerla al presente.

La aplicación de estos instrumentos y el análisis presente dan cumplimiento el segundo objetivo específico de la investigación, que se orienta a identificar a través de las narrativas cómo es el proceso de formación de las competencias socioemocionales en el pregrado en psicología, foco de esta investigación.

Una vez se realizaron las transcripciones de cada aplicación, se procedió a organizar la información en matrices de análisis intertextual en donde se clasificó la información por las categorías ya mencionadas, de modo que se estableciera una triangulación por participantes y otra por instrumentos. Tanto las transcripciones como las matrices se encuentran en los anexos, de modo que pueden ser consultadas, como fundamento del proceso de recolección de datos, para ampliar y profundizar en aspectos específicos del interés del lector.

Para una presentación organizada y diferenciada, el análisis se divide en dos secciones subtituladas: egresados y docentes y director de programa, al interior de cada una se aborda de manera específica las categorías indagadas.

Egresados:

Las competencias socioemocionales no se enseñan o se forman de manera explícita o específica, sino que en las prácticas o en el momento de ejercer laboralmente es donde se evidencia la necesidad y el proceso favorece el fortalecimiento de esas competencias. Esto se debe en gran medida a que las clases al ser teóricas, en su mayoría, se orientan sobre todo a la enseñanza de contenidos, más que de habilidades y actitudes, que son componentes conectados en las competencias y fundamentales en la formación de profesionales.

Este aspecto señala de manera marcada la brecha entre lo teórico y lo práctico, la formación universitaria y el desempeño del rol del psicólogo en la sociedad actual, dadas las limitaciones de algunas asignaturas, que por su diseño no conectan los conceptos con el hacer, lo que se evidencia no solamente en el ciclo de prácticas profesionales sino también en el ejercicio laboral posterior al grado.

Así mismo, esto se puede explicar por la valoración atribuida a competencias de tipo técnico y metodológico en el programa de psicología, dándoles prioridad y dejando de reconocer la importancia de otras competencias como son las socioemocionales, que son fundamentales no solo en lo académico sino también en lo laboral, puesto que responden a los requerimientos de las organizaciones y la realidad social del contexto. Esto se evidencia en lo manifestado por el sujeto 1:

S1: ¿Sabes qué pasa? Lo que decíamos al principio, por la pretensión cientificista de decir: <<esto no es lo suficientemente objetivo, la inteligencia emocional es carreta>>, se deja a un lado en teoría. Ahora como lo pudimos ver, a lo largo de nuestra conversación, es algo que

estamos trabajando, que seguimos trabajando porque es básico ¿no? Y saber resolver un conflicto, saber ser empáticos, saber reconocerse emocionalmente, todo eso que venimos hablando, lo trabajamos.

Por otra parte, se manifiesta la importancia de los espacios y escenarios extracurriculares para la formación de estas competencias, dado que por su carácter práctico, relacional y experiencial, permiten el afrontamiento y desempeño en situaciones reales y situadas en un contexto específico de actuación. Esto se puede observar, por ejemplo, en lo afirmado por el sujeto 11:

S11: considero que la universidad a través de sus programas sociales y de voluntariado, así como de su visión y valores éticos, me permitió ir adquiriendo competencias como la empatía y la regulación de las relaciones sociales, que son las que más caracterizó en mi proceso de formación, ya que las clases, el contacto con docentes y las actividades extracurriculares permitían que uno se vinculará con estudiantes de otras áreas

Es por esto, que aunque las competencias socioemocionales no se aborden de manera explícita en la formación, los egresados reconocen que la universidad propende por una formación integral de sus estudiantes. Dentro de los espacios mencionados por los egresados, se resaltan asesoría psicológica, que permite profundizar en la autoconsciencia y la gestión emocional; el voluntariado que favorece el desarrollo de la empatía; y el grupo de teatro, así como otros espacios artísticos dado que favorecen la consciencia de sí y de los otros, desde el trabajo corporal e interactivo.

Empero, la debilidad de los espacios extracurriculares es que al ser voluntarios, no todo los estudiantes los aprovechan, perdiendo así la oportunidad de fortalecer estas competencias, como lo señala el sujeto 3:

S3: Creo que esos espacios como de teatro, incluso también actividades del centro deportivo,

no sé las actividades por ejemplo de pastoral, el tener los ciclos que desarrolla asesoría psicológica, cosas que a veces los estudiantes ni se enteran que existe

Entre las dimensiones de las competencias socioemocionales, se destaca la empatía como más trabajada en áreas de la psicología como clínica y social, dado que requiere del reconocimiento del otro como legítimo, así como de sus emociones, en el encuentro. A esto hacen referencia los sujetos, destacándose lo dicho por el sujeto 2:

S2: a mí, en la parte de la práctica, pues en el trabajo como víctimas de la violencia sociopolítica, se habla bastante como de la empatía, a partir de todos esos sucesos como traumáticos que han tenido las personas y digamos que habla de un acercamiento un poco más humanizado hacia ellas, entonces es como eso por un lado y por otro lado, en la parte de la práctica de clínica sistémica, pues también se abordaba cómo yo en relación a otro, como que tengo que reconocer ciertos patrones y ciertas formas de mi emocionar y también tengo que reconocerlo en el cliente, para que no vaya a generar un distanciamiento o digamos como una barrera, más que todo en eso.

En conexión a esto, es imprescindible la sensibilidad para reconocer la realidad social, especialmente en un contexto como el de Colombia, con sus problemáticas sociales, políticas y económicas. Esto se refleja en lo mencionado por el sujeto 2:

S2: es importante conocer el contexto en el cual tú te estás situando, digamos pues Colombia actualmente, viene de un contexto violento, agresivo, entonces es importante buscar transformaciones en la sociedad a partir de tu forma de relacionarte con otro, de reconocerlo (...)

Por lo tanto, como la orientación es hacia el otro, no se hace un proceso previo de autorreconocimiento, de modo que queda faltando por trabajar de manera más explícita la dimensión de la autoconsciencia, que es fundamental por ser la base para la empatía y el autocontrol, al implicar sobre todo la identificación de las propias emociones. Esta carencia

en relación a la autoconsciencia es expresada por el sujeto 3:

S3: al final, no sé qué tanto, en la carrera se profundiza uno interiormente, ósea como qué tanto te llegas a conocer y no sé qué tan favorable sea porque al final se despiertan ahí una cantidad de rollos, pero si no se hace en el pregrado, al final, eso te va a terminar saliendo en algún lado y al final somos psicólogos. Entonces como que yo diría que esa es la competencia que no se trabaja tanto, porque siempre nos piden las otras, que están dirigidas a lo que la sociedad necesita, no tanto lo que nosotros necesitamos

Sin embargo, cabe resaltar que las prácticas se reconocen como el escenario privilegiado para la formación de estas competencias por el contacto con la realidad y el acompañamiento metodológico que hacen los docentes a los estudiantes, reflejando la manera en que se asumían las diferentes situaciones que traían las prácticas en el trabajo como tal y en las relaciones interpersonales en torno al mismo. Dicho planteamiento se fundamenta en lo referido por el sujeto 3:

S3: en mi caso, el acompañamiento de mi tutor de clínica, ósea de mis prácticas y de mis énfasis, el acompañamiento de la persona que me servía de reflejo ¿no? Porque entonces, nosotros no vemos. En esa práctica quizá nosotros no estábamos tan experimentados para ver en lo que estaban los otros y también lo que eso estaba hablando de nosotros, ósea como lo que estábamos escuchando de la otra persona, qué dice de nosotros, ósea que refleja y qué nos hace sentir. Y creo que ahí también parte, quizá yo lo tuve ya al final, un acompañamiento en clínica y en el énfasis como ver esa persona, ese tutor, ese supervisor, también me hacía ver de mí

De esta manera, el docente en su rol de tutor metodológico contiene, pues el acercamiento a la realidad, sobre todo el primero, genera diversas emociones; pero además contribuye al ejercicio de autoconsciencia y metacognición que deben realizar los psicólogos en formación, a través de la retroalimentación y la guía que favorecen la autonomía de los

estudiantes.

Incluso, los docentes contribuyen a la formación de estas competencias no solo con su hacer sino también con su ser que se evidencia en la relación enseñanza-aprendizaje establecida con los estudiantes, en donde facilita el aprendizaje vicario, pues es un referente para los psicólogos en formación, no solo en términos de capacidades sino también de sus valores y su comportamiento.

Las prácticas también contribuían a la formación de las competencias, en relación a las demás dimensiones, es decir: autorregulación y gestión de las relaciones sociales, que en su totalidad son reconocidas como vitales por los participantes en todas las profesiones, pero principalmente en la psicología sin importar el área o el contexto de desempeño, pues todas están mediadas por relaciones e interacciones, que a su vez son afectadas por las emociones de los sujetos involucrados. Este aspecto se refleja en lo indicado por los sujetos, específicamente el sujeto 9 y el sujeto 2 afirmaron:

S9: Cuando estuve en Clínica me vi enfrentada a un reto diferente, ya que implicaba abordar situaciones que no estaban en mi cotidianidad, lo cual me forzaba a sacar otras habilidades como la autorregulación (...)

S2: Y también como en la práctica, en las prácticas y los énfasis, digamos a veces te lanzaban al ruedo: <<bueno, ahora tienes un grupo de estudiantes y ¿qué les vas a enseñar? Bueno y si hay un adolescente desafiante ¿Cómo vas a asumir eso?>>

Este hecho reviste un especial peso e importancia en consideración del contexto colombiano, que por su historia de conflicto interno, violencia sociopolítica y sus secuelas también a nivel micro, generalmente invisibilizadas, convoca a la formación de profesionales que al regular sus emociones puedan gestionar mejor sus relaciones interpersonales, logrando hacerse cargo de emociones asociadas a la agresividad y la violencia.

La construcción relacional entre psicólogo-consultante, los confronta a ambos pues en este proceso se reconoce la vulnerabilidad, la emocionalidad y significados de cara a las experiencias vitales, en esa interacción ambas subjetividades se transforman.

Esto no quiere decir que las demás relaciones no favorezcan el desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales, sino que en este caso se logra ser más consciente, dado que la relación está mediada por la reflexión. Por lo tanto, se reconoce el impacto de las vivencias cotidianas y momentos de la historia personal para el desarrollo y fortalecimiento de esas competencias, de modo que aunque no sea deliberado ni explícito, dicho proceso es, además de paralelo, complementario al proceso de formación de las competencias en el ámbito educativo, en este caso universitario. Este hecho se evidencia en lo mencionado por el sujeto 3:

S3: en el pregrado yo creo que también es un contexto de relacionamiento como más fuerte, o bueno diferente al que nosotros venimos teniendo en el colegio y en otros espacios, y creo que ahí también nosotros, un poco más como personas adultas ya estamos desarrollando otro tipo de emociones, que se van regulando socialmente también en el contexto universitario y creo que eso marca como la vida.

En cuanto a la autorregulación, se identifica como un paso a seguir después de la autoconsciencia, en tanto que en el ejercicio práctico y profesional diferentes situaciones suscitaran emociones que deben ser manejadas no solo por el bienestar personal, desde el autocuidado, sino además para dar contención y poder acompañar a la persona o grupo con quien se relacione profesionalmente.

De esta manera, se resalta la racionalidad al servicio de la gestión de las emociones como una dimensión necesaria en la labor del psicólogo, reconociendo la cualidad sentipensante del ser humano, que le permite tomar decisiones libres y responsables. Frente a

esto, los egresados señalan que hacen falta acciones en esta dimensión, dado que la realidad supera la teoría en aspectos trascendentales como este, tal y como se muestra en lo señalado por el sujeto 11:

S11: Por otro lado, creo que el tema de la autorregulación debería ser algo inherente a la profesión, pero no todo lo que debe ser, es. Considerando ello, si creo que en la formación como psicólogos falta enseñar un poco más sobre esto, particularmente para trabajarlo en sí mismo, porque sí es cierto que uno tiene la teoría y la práctica para otras personas, sobre cómo debes regular tus emociones y no <<explotar>> ante una situación difícil, pero vaya que es difícil autogestionarlo y enfrentarse como psicólogo a esas situaciones, inclusive en la mismas terapias con tu paciente.

A nivel de gestión de las relaciones sociales, se identifica como fundamental la asertividad dado que implica saber comunicarse, cuidando del otro y de sí mismo, desde la comprensión de las diferencias y la autorregulación emocional; así como también saber negociar para gestionar el conflicto y resolver problemas.

De igual manera, se destacan la competencia de trabajo en equipo, que implica como base el reconocimiento de las diferencias del otro, no para excluirlo sino para potenciar y enriquecer el trabajo en colaboración orientado a alcanzar objetivos comunes; también se menciona la competencia del liderazgo, que implica la gestionar esas diferencias para el beneficio del grupo, reconociendo los recursos personales de cada uno; y la expresión oral y en público, fortalecida a través de exposiciones y evaluaciones orales.

Docentes y director de programa:

Se parte del supuesto de la concordancia entre las competencias que forma la universidad con las que se requieren en el mundo del trabajo, porque parte del propósito del pregrado en psicología es formar y preparar para el contexto laboral. Sin embargo, en la

realidad se observa que la definición, el abordaje y la evaluación son muy diferentes en lo académico y en lo laboral, por lo cual se reconoce la necesidad de acercar dichos ámbitos en cuanto a las competencias para favorecer que los psicólogos puedan responder a las demandas sociales y del trabajo, desde sus competencias y saberes.

Frente a los saberes, es importante destacar que los saberes conceptuales o de contenido no son suficientes para hacer competente al profesional en psicología, pues se requiere de actitudes y habilidades que permitan el desarrollo y desempeño óptimos, pues la labor implica más allá de la investigación, la intervención frente a problemáticas de la realidad social, en diversos ámbitos, de acuerdo con lo afirmado por el sujeto 5:

S5: Se ha demostrado también que hay gente que sabe mucho y que por lo general le va mal en el mercado laboral, porque no tiene habilidades sociales o porque le falta algo, o porque lo que aprendió muy teórico, muy bonito pero y cómo lo aplica: “no, no tengo ni idea”. Entonces digamos que a veces esa disyuntiva como que nos cuesta un poco.

Por lo tanto, al hablar de competencias es necesario favorecer la integración entre estos saberes para la formación de las competencias que requiere el profesional en psicología. Para lograr este fin, se debe partir de los saberes previos, de las habilidades, actitudes y conceptos que ya trae el estudiante al pregrado, pues por ejemplo las competencias personales, sean intrapersonales o interpersonales, por ser competencias que se desarrollan a lo largo de la vida, han venido siendo desarrolladas por los estudiantes y en esta medida se requiere fortalecerlas y dirigirlas al contexto de actuación profesional.

Específicamente, las competencias socioemocionales se forman en el pregrado a través de la interacción y la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante, pero también se requiere de un trabajo más explícito y directo que contenga una planeación y estrategias pedagógicas, así como una evaluación que de cuenta si el estudiante se ha formado en esas

competencias y las puede aplicar en contextos reales. Esto considerando que en el ámbito universitario varios aspectos establecidos en el currículo necesitan trascender del papel.

Se resaltan los espacios extracurriculares (semilleros de investigación, grupos artísticos, cursos de liderazgo, pastoral y asesoría psicológica) como una fortaleza de la universidad que favorece también el desarrollo de estas competencias, lo que se enmarca en la apuesta de la universidad por la formación integral, no limitándose al desarrollo de la dimensión cognitiva sino considerando fundamentales todas las demás para egresar profesionales idóneos y producir conocimiento; ambos reconociendo lo que la sociedad demanda al respecto y en pro de la transformación social que requiere el país. Esto se sostiene por la pedagogía ignaciana, sobre la que se fundan varios aspectos de la institución, pues propende por la experiencia y la acción en contexto.

Lo anterior se evidencia sobre todo en lo señalado por el sujeto 6:

S6: para nosotros la formación integral es una invitación permanente a considerar al ser humano de manera integral y por tanto, a trabajar en la formación afectiva, no solo desde lo profesional sino también desde lo personal, esa es una primera claridad. Una segunda claridad es que nosotros aquí en la universidad estamos comprometidos con la transformación social, ósea nosotros no pensamos que se pueda producir conocimiento a espaldas de la realidad, sino más bien, todo lo contrario, que se produzca un conocimiento relevante y pertinente, relevante disciplinarmente, ósea que sea un aporte innovador para la disciplina; y que sea pertinente, ósea que dé respuestas completas a problemáticas específicas de nuestra realidad. Entonces cuando tú estás como imbuido de ese espíritu y empiezas a trabajar, resulta perfectamente armónico el hecho de que tu estés cultivando la sensibilidad, el respeto, el acompañamiento personal, la escucha activa, etcétera, con la investigación, la docencia y el servicio.

Además, la supervisión en las prácticas es fundamental dado que es un acompañamiento que no solo responde por lo técnico y metodológico, sino que también

contribuye al estudiante para el afrontamiento de las dificultades o desafíos que se puedan presentar a nivel emocional y relacional por el afrontamiento de nuevas condiciones y la nueva exigencia que implica esta inmersión en el mundo del trabajo.

Dicho acompañamiento no es asistencial en términos de dar todas las respuestas, por el contrario además de ser un espacio de escucha y en algunos casos contención, desarrolla procesos metacognitivos y reflexivos que favorecen la autonomía del futuro profesional en la toma de decisiones cotidianas, lo cual se muestra en lo declarado por el sujeto 5:

S5: (...) Es decir, bajo la supervisión que mencionaba ahora, es simplemente buscar la reflexión: <<bueno, ya me contó como es el trauma entre comillas y ¿ahora usted qué va a hacer?>> <<Ah no, no tengo ni idea>> <<Me hablaste acá cincuenta minutos para qué>> <<Ah no, para que me diga usted qué tengo que hacer>> <<Yo no te voy a decir lo que tienes que hacer, es usted ¿qué piensa hacer? Cuando usted esté en el mundo laboral real, ósea ya sea egresado literalmente, y tenga un jefe así ¿usted qué piensa hacer?>> Es mandar esas reflexiones, porque es lo único en lo que tenemos capacidad como docentes, porque llevar siempre al estudiante de la mano, es un error muy grave

De manera similar, el espacio de consejería favorece los procesos reflexivos para la toma de decisiones autónomas y el manejo de situaciones cotidianas de la vida académica, pero esta es de carácter voluntario por lo cual es aprovechada generalmente solo por estudiantes que presentan dificultades, que requieren de la ayuda y asesoría de sus respectivos docentes consejeros o el director del programa.

Por otra parte, en relación a la profundidad del proceso algunos docentes consideran que la formación de estas competencias en alguna medida depende del interés y trabajo personal de los estudiantes, lo cual parte de un ejercicio autoconsciente y reflexivo, que le permita al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades, de modo que se proponga mejorar para ser un profesional integro.

Sin embargo, esto no exime a la universidad de su responsabilidad, sino que convoca a que la formación sea complementada por acciones autónomas del estudiante, comprendiendo que ello marca una diferencia que es evidente en el desempeño profesional de quien cuenta con dichas competencias y quien no, en cuanto a la solución de problemas, resolución de conflictos y toma de decisiones, lo cual va a implicar que quien no cuente con las competencias se va a desempeñar en cargos más operativos. Esto se puede identificar en lo señalado por el sujeto 8:

S8: Digamos que yo parto del hecho de que la formación del psicólogo está mediada por las habilidades sociales que tengamos, ósea los psicólogos debemos tener ciertas habilidades sociales para estar en relación con otros y lograr construir esa empatía. Si el de entrada tiene dificultades para eso, pues obviamente va a fracasar en su proceso de formación. Ahora, eso no quiere decir que haya psicólogos que tienen ciertas características de personalidad, porque uno no los excluye del proceso de formación, ellos avanzan pero seguramente se van a dedicar a un tipo de trabajo que es un poco más técnico, operativo, pues que seguramente no va a tener que ver en relación con otros.

En cuanto a la cuestión conceptual, se reconoce que la base para esas competencias es la comprensión de lo que es una emoción y cuáles son; esto con el fin de permitir su identificación lo cual hace parte de la autoconsciencia, la empatía y es clave para la autorregulación, fundamental para la asertividad en la comunicación y relaciones laborales. En esta medida, la autorregulación implica tolerancia a la frustración que es una competencia necesaria para el mundo profesional y laboral.

De igual manera, una competencia transversal a todas las áreas, en la que se hace énfasis en el pregrado, es la de entrevistar, pues implica el establecimiento del rapport y una construcción empática, lo cual sin duda se vincula con las competencias socioemocionales y capacita para un trabajo de interacción con otros. Así mismo, dentro de la dimensión de

gestión de relaciones sociales, el trabajo en equipo se fomenta fuertemente en el programa, desde primer semestre en los trabajos de clase e independientes, dado el enfoque colaborativo, y más aun en los procesos de prácticas.

Capítulo III: Fortalezas y aspectos a mejorar en la formación de competencias socioemocionales

La universidad foco de indagación, con su apuesta por la formación integral, favorece el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, sobre todo la autoconsciencia y la empatía, por medio de los espacios extracurriculares, como asesoría psicológica, los grupos artísticos, el voluntariado, cursos de liderazgo, entre otros de bienestar o medio universitario.

Sin embargo, estos por ser voluntarios llegan a algunos estudiantes, lo cual señala el desafío de generar mayor inclusión, por ejemplo mejorando la convocatoria, o estrategias que sean más abarcadoras, directas y que los estudiantes perciban la necesidad de los espacios para que decidan aprovecharlos.

Considerando que aun así algunos estudiantes no tuvieran la intención de involucrarse, el programa de psicología aporta de manera implícita a la formación de estas competencias a través de espacios como la supervisión de las prácticas y la consejería, que son formas de tutoría y acompañamiento, fundamentales para la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes en situaciones de conflicto o dificultad.

De manera transversal, en el aula de clases y en otros espacios de interacción, se forman principalmente dimensiones como la gestión de las relaciones sociales entre los estudiantes y con sus docentes, sobre todo en torno al trabajo en equipo, el liderazgo, la expresión oral y la asertividad.

A pesar de esto, algunas asignaturas no logran conectar con la realidad laboral por su

carácter estrictamente teórico y otras dado que se orientan al desarrollo de competencias técnicas y metodológicas; en ambos casos es importante trascender de las bases y reconocer lo que el contexto necesita y requiere en acción profesional, para que este sea el derrotero de la formación de psicólogos en diferentes competencias, incluyendo las socioemocionales.

Dicha situación es evidente en lo dicho por el sujeto 5:

S5: estamos desalineados con lo que quiere el mercado, a menos que la universidad tenga un tema más crítica y diga: “no me quiero someter al mercado, sino quiero que el psicólogo maneje otros temas”. Esto para referenciar que tanto en el mundo laboral, como en el mundo hay competencias pero basados en algo totalmente distinto. Digamos la transversal para la academia es una cosa y para el mundo laboral es otra cosa, entonces uno queda también perdido tratando de unificar.

S9: Ahora bien, aunque tengo estas herramientas, el campo laboral es un mundo completamente diferente. Ahí es donde te das cuenta que estuviste en una burbuja y aunque pudiste acercarte a diferentes contextos que estaban fuera de tu realidad, el campo profesional implica potencializar esas habilidades que ya comenté y desarrollar otras que inclusive en algún punto se pensó que ya se tenían.

Cabe resaltar que aquellos escenarios en donde se forman estas competencias, generalmente son aquellos que utilizan metodologías artísticas y experienciales, conectadas con la reflexión y con sentido, de modo que aporta a la consciencia y reconocimiento, brindando algunas bases para la gestión emocional y relacional.

En las prácticas, el trabajo en campo en las instituciones y comunidades fortalece la empatía pues les permite a los estudiantes reconocer la realidad del contexto, sobre todo en relación al sufrimiento y vulnerabilidad con sus implicaciones en la manera de significar sus experiencias vitales.

Además, estos escenarios formativos propician el fortalecimiento de la autorregulación, en cuanto sitúan al estudiante en dificultades reales, empero también se requiere de la autonomía y la reflexión que los docentes fomentan en los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje y de acompañamiento personal.

Así mismo, las prácticas favorecen el fortalecimiento de la gestión de las relaciones sociales, al ser un espacio nuevo y con retos para los profesionales en formación que no solo se limitan a la realización de labores concretas sino también implican el establecimiento de buenas relaciones, basado en la gestión de las emociones en las situaciones de diferencia o conflicto, así como también tolerar la frustración, automotivarse en circunstancias adversas o no esperadas y comunicarse asertivamente.

La empatía como la dimensión en la que más se enfatiza, sobre todo en algunas áreas y sus profundizaciones, aporta al reconocimiento y el cuidado del otro, aspectos esenciales para la construcción de relaciones pacíficas y recíprocas, así como para la realización de acciones que conduzcan a la transformación social, fundamentales en el contexto colombiano, de acuerdo con lo reconocido por el sujeto 2:

S2: Colombia actualmente, viene de un contexto violento, agresivo, entonces es importante buscar transformaciones en la sociedad a partir de tu forma de relacionarte con otro, de reconocerlo. A lo que voy es que estamos en un contexto violento ¿cierto? (...) Entonces si nosotros comenzamos a cambiar y a ser conscientes de nuestras formas de relacionarnos y a transformarlas, pues de alguna manera eso también se va a ver en los espacios en los cuales estamos trabajando. No solamente ser consciente de los patrones familiares, de cómo se relacionó tu familia y porqué tú eres de la forma que eres, si no, no es solamente necesario hacer consciencia de eso sino también del contexto general global para generar transformaciones.

En coherencia, las dimensiones de autoconsciencia y autorregulación son las que

menos énfasis tienen en la formación de pregrado, aunque de manera indirecta se aborden, dado que el énfasis del programa está puesto en lo social. Es por esto que requieren de estrategias explícitas que posibiliten su fortalecimiento y el reconocimiento de su pertinencia en la vida profesional, especialmente en consideración de que son ambas las bases para la empatía y la gestión de las relaciones sociales, al comprender que difícilmente se pueden tener buenas relaciones y reconocer las emociones de los demás sin reconocer, en primera instancia, las propias emociones y gestionarlas de manera consciente.

En cuanto al reconocimiento de la importancia y contribución de las competencias socioemocionales en el ejercicio laboral y el rol del psicólogo, los egresados por su experiencia posterior al grado afirman que son fundamentales y que tienen un gran impacto en su labor, por lo cual es vital que la formación se de en el pregrado, partiendo de las bases con las que ingresan los estudiantes.

De igual manera, los docentes reconocen que estas competencias son muy importantes para el éxito y buen desempeño profesional, sin embargo lo asumen como un aspecto en el que se brindan las suficientes alternativas y depende de la autonomía de los estudiantes aprovecharlas, de no ser así pierden el plus, dado que las competencias socioemocionales para ellos no son obligatorias o fundamentales, en tanto que más bien es un factor diferenciador entre psicólogos y las oportunidades que se puedan presentar para ellos a nivel laboral.

A nivel general, se requiere que el programa trascienda en algunos aspectos del papel a la realidad, haciendo explícita y tangible la formación en las competencias socioemocionales, en consideración de las demandas sociales y del sector productivo.

3. Discusión de los resultados

El presente apartado corresponde a la discusión de los resultados, anteriormente analizados por actores y categorías, a la luz de los planteamientos teóricos, con el fin de responder a la pregunta, integrando lo encontrado en las narrativas respaldado por los fundamentos teóricos, de tal manera que se reconozca que de lo expuesto por los autores, en la articulación teórica, se evidencia en la realidad del pregrado analizado.

En el currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá, tomado como foco de estudio de esta investigación, la formación en competencias socioemocionales se caracteriza por ser transversal, implícita e indirecta, dado que al ser competencias genéricas no son reconocidas con la importancia de las específicas: teóricas, técnicas y metodológicas (Ruiz *et al*, 2008).

Este abordaje transversal, es una de las formas que González & Cardona (2015) establece para la integración de las competencias socioemocionales en programas curriculares, estando asociadas las competencias a requerimientos y determinantes del desempeño de competencias específicas.

Por esta razón, se reconoce que son fundamentales en el ciclo de prácticas puesto que la ausencia o presencia de las mismas determina la calidad y eficiencia del desempeño de los profesionales en formación en las organizaciones; así como el manejo de las relaciones interpersonales como aspectos fundamentales para la empleabilidad (Bisquerra, 2003; Cantero, 2012; Achaerandio, 2010; Ruiz *et al*, 2008).

Dichas relaciones se complejizan en estos ámbitos pues se debe establecer relaciones cordiales y asertivas con el jefe inmediato, enmarcada en una jerarquía que lo establece con mayor autoridad; con compañeros, de otros cargos e incluso de otras profesiones; y con

consultantes o usuarios, para quienes trabaja directamente.

Tanto en este ámbito como a nivel laboral profesional se presentan desafíos y situaciones complejas que convocan a la puesta en práctica de estas competencias, movilizandolos recursos combinadamente para responder conforme a lo demandado por la situación y el contexto (Fernandez, 2010; Ortiz, 2009; Chica & Sánchez, 2007).

La relación que establece el profesional en psicología, en formación o graduado, con consultantes o usuarios es fundamental, debido a que es la razón de ser de la profesión y el rol, enmarcada en las ciencias sociales y humanas (Torres, 2011; Denegri *et al*, 2012).

Esa relación se construye en los encuentros y las interacciones, en donde ambas subjetividades son afectadas y transformadas, al compartir e intercambiar a través del lenguaje verbal y no verbal significados, memorias, experiencias, dificultades, emociones, vulnerabilidad y recursos.

Es por esto que tanto egresados como docentes y director del programa reconocen que las competencias socioemocionales deberían estar presentes en la formación de psicólogos, puesto que son competencias que se van desarrollando a lo largo de la vida, por su enfoque de ciclo vital (Raciti 2014; Bisquerra, 2003), incluso en la educación superior, de acuerdo con Bisquerra (2012). La formación de estas competencias en educación superior es necesaria dado que es una etapa en donde las personas cuentan con más recursos psicosociales para aprender, interiorizar y aplicar.

Además de lo anterior, son esenciales a nivel personal para el bienestar personal y en todas las profesiones (Bisquerra, 2000), pero principalmente en las sociales y humanas, pues suponen de manera inherente el contacto, más o menos profundo dependiendo del área, con individuos o grupos, para el que se requieren justamente competencias (Torres, 2011;

Denegri *et al*, 2012). Esto dado que el conocimiento además de tornarse obsoleto y ser provisional, es insuficiente para favorecer el encuentro con el otro y las relaciones interpersonales, por tanto se requiere de la formación de competencias que sean transferibles a diferentes contextos, conectando la teoría con la práctica (Souto, 2013; Niño & Gama, 2014).

Sin embargo, en las narrativas de los actores educativos se evidencia que estas competencias no se consideran en el planteamiento del currículo del pregrado, al menos no de manera intencional y explícita como se mencionaba anteriormente, pues el único contenido específico relacionado son la afectividad, las emociones básicas y su relación con otros procesos psicológicos.

Así mismo, en las asignaturas del núcleo básico generalmente se abordan más contenidos que habilidades y actitudes, por lo tanto no se puede hablar de formación de competencias, dado que estas de acuerdo Raciti (2014), Coll (2007), MEN (2007) y Beneitone *et al* (2007), están conformadas por un saber cognitivo, procedimental, relacional y actitudinal, de modo que interactúan de manera sistémica saberes, experiencias, habilidades y conductas.

Particularmente, los docentes consideran que la formación y fortalecimiento de estas competencias debe ser un proceso sobre todo de iniciativa de los estudiantes y en alguna medida autónomo, puesto que al ser competencias que se desarrollan a lo largo de la vida, se evidencia que el ámbito institucional, en este caso de la educación superior, no quiere tomar total o la principal responsabilidad. Esto también desde la formación de profesionales que deberían reconocer sus fortalezas y debilidades para trabajar en ellas y mejorar su calidad profesional. Dicho planteamiento se fundamenta en lo manifestado por el sujeto 7:

S7: Pero eso no garantiza que vaya a ocurrir, ósea el papel lo aguanta, lo podríamos poner en

el papel como aparecen las competencias éticas, morales, sociales, todo eso está en los curriculums, aparece ahí, ahora que efectivamente eso se desarrolle en los sujetos no es un asunto únicamente de la intención de que se desarrolle, sino que requiere efectivamente cosas muy personales y singulares de cada uno de los sujetos, que además precisamente uno diría desde una mirada pues muy clínica, pienso que son procesos personales que precisamente un psicólogo debería entender que tiene que abordar por su cuenta para cualificarse como psicólogo, pero que no se le pueden exigir.

No obstante, aunque los estudiantes al ingresar al programa podrían contar con algunas competencias socioemocionales desarrolladas, es la universidad en relación al rol profesional y a la madurez psicosocial de los estudiantes quien debe liderar el proceso de formación de las competencias en esta etapa, continuando y partiendo de las bases que tienen los estudiantes al respecto.

De este modo que se pueden desarrollar, además de competencias específicas, también de manera articulada competencias transversales como las socioemocionales que favorecen la empleabilidad, importante para el trabajo, pues facilita la adaptación a contextos constantemente cambiantes, así como la motivación para un buen desempeño laboral (Souto, 2013; Cantero, 2012; Denegri *et al*, 2012).

Esto implica que la universidad es corresponsable, pues la formación debe ser complementada de manera autónoma por el estudiante, desde el reconocimiento del aporte de las competencias socioemocionales al óptimo desempeño profesional, de modo que quien no cuente con estas competencias es más probable que se desempeñe en cargos más operativos.

Aunque es comprensible que en los primeros semestres se proporcionen las bases teóricas que preparan a los estudiantes para el quehacer, es necesario que la teoría y la práctica se articulen más reflexivamente y no generando un salto espacio temporal o una

diferenciación por ciclos o núcleos de formación, como lo expresa el sujeto 5:

S5: los docentes de primer semestre están basados en conocimiento, y claro pongan a reflexionar a la gente, entre comillas, que tengan la habilidad de escritura y todo el tema, pero hasta ahí. Y quizás cuando esté llegando sobre sexto, que está a poco de entrar a prácticas o énfasis, ahí si es como: <<ay, como que están un poco mal contruidos, entonces vamos a reforzarles>> (...) yo creo que inclusive no se trata del currículo, sino también a nosotros nos ponen unos espacios formativos, por ejemplo cuando un estudiante va a los seminarios de investigación, cuando un estudiante va a todo el tema de talleres de liderazgo, digamos que ahora sí, ese famoso medio universitario, yo creo que ahí se puede poner un poco más de fuerza, digamos que eso está en papel y ese papel es realidad.

Esta articulación implica no solo que lo teórico ilumine y oriente en alguna medida la práctica, sino también la consecución e implementación de estrategias que permitan llevar la realidad al aula de clases, preparando a los estudiantes para encontrarse con ella en la práctica (Sacristán, 2002).

El carácter transversal de estas competencias genera que sean formadas y fortalecidas en gran medida de manera paralela a las actividades de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo a través de estrategias que principalmente y de manera explícita buscan generar comprensión o desarrollar competencias específicas, pero de manera adicional favorecen el desarrollo de competencias genéricas o transversales (González & Cardona, 2015).

Dentro de estas estrategias se encuentra el uso de la metodología de trabajo colaborativo, a través de la realización de trabajos en equipo, exposiciones, juegos de roles, proyectos y otras en las que interactúan estudiantes entre sí y con los docentes (Chaljub, 2017). La relación con los docentes es primordial en tanto que su quehacer y su ser constituyen un modelo en muchos casos para los estudiantes, quienes aprenden de manera vicaria observando el comportamiento de los profesores y su manera de relacionarse (Chica y

Sánchez, 2017; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; García, 2012).

Otra estrategia, fundamentada en la apuesta por la formación integral y la concepción del bienestar universitario, son los espacios extracurriculares, que al ser prácticos, experienciales y propiciar la interacción con otros, permiten el afrontamiento de problemas y diferentes situaciones en contextos particulares, siendo coherente esto con lo expuesto por Chica y Sánchez (2017) al afirmar que la formación emocional no necesariamente depende de aspectos específicos y explícitos del currículo, trascendiendo del aula a la experiencia personal y de interacción con otros.

Entre esos espacios se destacan voluntariado, grupos artísticos, semilleros de investigación, consejería académica y asesoría psicológica; estas dos últimas constituyen una fuente de orientación psicopedagógica que según Repeto, Pena y Lozano (2007) favorece la formación de competencias socioemocionales.

Precisamente, con este énfasis en la formación integral y las características que incluye en los espacios extracurriculares, de acuerdo con Souto (2013) se orienta a la preparación para la vida como ciudadano, trabajador y a nivel personal, contribuyendo a que la formación en la educación superior, trascienda de la preparación para asumir el mercado laboral, a una preparación más abarcadora, que permita responder ante los desafíos de la vida, en otros ámbitos (Niño & Gama, 2014).

No obstante, estos espacios extracurriculares al ser de participación voluntaria, no son aprovechados por todos los estudiantes, es decir, la estrategia no es abarcadora de la población general sino de una muestra de ella. Esa desventaja también la presenta el espacio de consejería, pues aunque facilita la toma de decisiones autónomas y el manejo de situaciones cotidianas de la vida académica, a través de procesos reflexivos y metacognitivos, al ser de carácter voluntario comúnmente a ella acuden en su mayoría solo aquellos

estudiantes que presentan dificultades, que requieren de la ayuda y asesoría de sus respectivos docentes consejeros o el director del programa.

Por otro lado, en coherencia con Repetto & Pérez (2007), las prácticas son el escenario privilegiado para la formación de estas competencias dado que como se venía mencionando allí se hacen necesarias por el acercamiento a la realidad, pero además se facilita su formación a través del proceso de supervisión metodológico por parte de docentes a estudiantes, es decir el acompañamiento en las prácticas frente a la labor en cuanto tal, así como frente a otros desafíos en la inmersión en el contexto como el establecimiento de relaciones.

En este acompañamiento el docente escucha y refleja o devuelve al estudiante, a través de reflexión y preguntas (Bisquerra, 2003; Repetto & Pérez, 2007), la manera en como el segundo asume distintas situaciones que se presentan en las prácticas en el trabajo como tal y en las relaciones interpersonales en torno al mismo; además en su rol de tutor metodológico contiene, entendiendo que la aproximación a la realidad social y laboral genera diversas emociones, sobre todo si es la primera ocasión en que se da; así como también favorece la autoconsciencia y la metacognición, asociadas a la autoevaluación, por medio de la retroalimentación y orientación que propenden por la autonomía de los estudiantes, facilitando la transición del ámbito universitario al ámbito laboral (Niño & Gama, 2014).

En esa aproximación a la realidad social y laboral, que permite las prácticas, el contacto con consultantes y usuarios contribuye a la formación de la autorregulación y la gestión de las relaciones sociales, vitales no solo en el ejercicio de la psicología sino en el contexto colombiano y el momento sociopolítico en el que se encuentra el país, dado que estas competencias previenen la violencia (Rendón, 2011).

A nivel general, la empatía aparece como la dimensión en la que más se hace énfasis

en el programa, especialmente en áreas de la psicología como clínica y social, desde la comprensión del otro como legítimo y el reconocimiento de sus emociones (Beltrán et al, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007). De esta manera, la sensibilidad favorece el reconocimiento de la realidad social, especialmente en un contexto marcado por la desigualdad y la violencia como Colombia (Rendón, 2011).

En esta medida, los egresados señalaban que el eje interpersonal, sobre todo en la autoconsciencia se hacía poco énfasis, por lo que es necesario abordarlo de una manera más explícita, por ejemplo promoviendo el autorreconocimiento, considerando que esta dimensión es la piedra angular de las competencias socioemocionales, en tanto que es la base para la empatía y el autocontrol (Bisquerra y Pérez, 2007; Beltrán *et al*, 2009).

Entonces, es necesario también el énfasis en la formación de la autorregulación, pues en las prácticas y la labor profesional se pasara por diferentes situaciones desafiantes y generadoras de emociones que requieren de un manejo adecuado para cuidar el bienestar personal, pero principalmente para contener y acompañar a la persona o grupo a quien se dirige su intervención profesional (Beltrán et al, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007).

En torno a la gestión de las relaciones sociales, la asertividad es considerada fundamental en la comunicación, la reciprocidad en el cuidado, la comprensión de las diferencias, la negociación frente al conflicto y la resolución de problemas. Así mismo, se hace énfasis en la competencia de trabajo en equipo, orientado a alcanzar objetivos comunes; y en la competencia del liderazgo, reconociendo los recursos personales de cada uno; y la expresión oral y en público (Raciti, 2014; Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007; COLPSIC, 2014).

Con el fin de mejorar el proceso y las estrategias de formación de las competencias socioemocionales en el programa, los docentes apuntan a la importancia de reconocer las

demandas y necesidades sociales y del sector productivo, con las que debe estar alineado el currículo para ser de calidad (Sacristán, 2002; Tyler, 1973; Niño & Gama, 2014), siendo pertinente a la sociedad y garantizar la formación de profesionales competentes frente a la realidad colombiana y mundial, y sus problemáticas (Cantero, 2012).

En consecuencia, es necesario que las competencias socioemocionales tengan lugar en el currículo de manera intencionada y explícita, contando con planeación, estrategias pedagógicas y evaluación, de modo que trascienda del papel y sea tangible en la realidad cotidiana del programa (Cantero, 2012; Souto, 2013; Pertegal *et al*, 2011; Cassullo & García, 2015).

4. Conclusiones

La formación en competencias socioemocionales, hace alrededor de una década, es un tema imperante en la producción investigativa y académica, lo que ha contribuido a la generación y construcción de conocimiento en cuanto a su conceptualización y su reconocimiento como competencias transversales o genéricas y para la vida, visibilizando sus aportes en diferentes ámbitos de la vida, como la salud, el aprendizaje y rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el trabajo.

Concretamente en la educación superior, la formación de competencias socioemocionales, es un campo de estudio reciente y con bastantes retos a nivel de su implementación, curricular y pedagógicamente hablando, puesto que estas competencias socioemocionales cobran cada vez mayor importancia en los ámbitos académicos y laborales, siendo transversales a la vida.

La contribución más visible y significativa de las competencias socioemocionales a los profesionales, se relaciona directamente con la empleabilidad, en tanto que las

organizaciones y empleadores ya no consideran suficientes las competencias técnicas y metodológicas, es decir las específicas, sino que se ha demostrado a partir de diversos estudios que las relaciones laborales, la toma de decisiones, la motivación, el aprendizaje, entre otros que favorecen un buen desempeño, autoeficacia, prosocialidad, bienestar y satisfacción laboral.

Además entre sus contribuciones se encuentran el manejo del estrés y de situaciones conflictivas, lo que beneficia las relaciones, el bienestar y la salud; la inserción y estabilidad laboral; el favorecimiento de la motivación en el proceso de aprendizaje y de construcción de relaciones empáticas, factores relacionados con la permanencia y graduación estudiantil. Esto indica que su pertinencia y relevancia se da en diferentes ámbitos como son el educativo, el laboral y el afectivo-relacional, presente en todas las áreas de la vida.

De este modo, se evidencia que estas competencias son fundamentales en los diferentes ámbitos de la vida, pues es innegable que en todos se interactúa con otros, se construyen relaciones, así como también están presentes las emociones de manera constante, tanto en las relaciones como en la motivación, fundamental para la realización de actividades, evidenciándose así que muchos aspectos están mediados por las emociones.

Específicamente a los psicólogos, las competencias socioemocionales les aportan en su ejercicio profesional, dado que contribuyen al fortalecimiento de sus competencias interpersonales, las cuales son indispensables para su actuación en todas las áreas, dado que al ser una profesión social y humana, implica que el relacionamiento con el otro es inherente y más aún las emociones y su manejo son fundamentales en dichas interacciones, tanto con usuarios de los servicios que oferta, como otros profesionales con quienes construye interdisciplinariamente.

Esto se fundamenta en el reconocimiento de que el encuentro profundo con el otro, en

la relación de psicólogo-consultante, genera una confrontación al reconocer la vulnerabilidad, la emocionalidad y significados tanto del otro, frente a sus experiencias vitales, como las de él mismo, así como la relación construida que integra dichos elementos. Ambas subjetividades en interacción no solo se confrontan, también se transforman.

Por lo tanto, la articulación de dichas competencias en la formación de psicólogos en pregrado implica considerar de la dimensión pedagógica, principalmente aspectos del currículo de dicho programa, como la construcción de una práctica reflexiva, en donde el hacer sea contextualizado, con sentido y como parte de una competencia, sea coherente con el ser y el saber. Otro aspecto a considerar en de manera más profunda son las necesidades e intereses de todos los actores en el contexto educativo, frente a estas competencias, sobre todo docentes y estudiantes como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, como formadores de psicólogos y futuros profesionales en psicología.

En consideración de esto, los contenidos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales ya sea en un escenario específico, transversal o paralelo, deben reconocer las bases con las que cuentan los estudiantes no solo en lo que a preconceptos se refiere sino también a las habilidades y actitudes que han desarrollado previamente, esto a través de una lectura del grupo o diagnóstico inicial, que permita plantear objetivos de aprendizaje. Este diagnóstico también es necesario para la identificación de particularidades, de modo que el proceso sea incluyente, abarcando las diferentes condiciones que atraviesan a los sujetos. Además de promover la reflexión sobre las emociones propias y de otros para la gestión adecuada y la empatía como base de relaciones de cuidado.

Anexo a esto, es fundamental partir de la autoconsciencia como la piedra angular de las competencias socioemocionales, en tanto que es la base que permite reconocer las propias emociones para poder gestionarlas y también para luego poder reconocer las emociones de

los demás y relacionarse de manera efectiva. Es por esto que la alfabetización emocional es esencial, pues para reconocer las emociones es necesario manejar un lenguaje relacionado, que permita nominar, identificar y diferenciar los distintos fenómenos emocionales.

Para ello, además, se hace necesario fortalecer la formación de los docentes de modo que conozcan sobre las competencias e incluso las hayan trabajado a nivel personal, manejando e implementando estrategias para el desarrollo de estas competencias, de manera transversal, paralela o específica, reflexionando y estableciendo prácticas acordes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el docente podrá identificar su nivel de influencia en sus estudiantes, reconociendo que ellos aprenden de manera vicaria también, por lo cual es necesario contar con estas competencias, además de establecer la planeación y estrategias pedagógicas para este fin.

Así mismo, es necesario tener como base la metacognición, pues no solo es un aspecto fundamental para la autonomía en los procesos de aprendizaje, sino que además favorece los procesos reflexivos de los estudiantes, situando la reflexión en la persona, en este caso en sus emociones y sus competencias socioemocionales, lo cual a partir del autorreconocimiento le permitirá gestionar mejor sus pensamientos y la toma de decisiones en sus interacciones y relaciones interpersonales.

La metacognición y la toma de decisiones posterior, asociadas a la autonomía y la reflexión, se sustentan sobre el reconocimiento de la dimensión racional del sujeto, que le da capacidad de agencia, al servicio de la gestión de las emociones, de modo que no son aspectos contrarios o divorciados, sino que se complementan, estando ambos presentes en todos los aspectos como seres sentipensantes.

Por otro lado, las metodologías que favorecen el desarrollo de estas competencias son las de tipo experiencial, las de aprendizaje cooperativo, las reflexivas y que favorecen la

autonomía, las potencializadoras del pensamiento crítico, así como las que están fundamentadas en las inteligencias múltiples y en la teoría de aprendizaje social. Estas metodologías son efectivas en tanto que además de implicar la puesta en escena de las competencias, también favorecen su interiorización que contribuye a la aplicabilidad en otros contextos, conocida como transferencia.

En consideración de todo lo anterior, se constituye como un reto importante la integración de estas competencias en los currículos de todos los niveles de educación y formación, tanto de niños, adolescentes y adultos, de modo que su desarrollo sea gradual, así como también se garantice que en la vida adulta se pueda contar con estas competencias como un recurso personal y laboral, que permita asumir de manera eficaz las demandas de la vida en todas las áreas.

5. Recomendaciones

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se convoca a su inclusión en los currículos y espacios de formación, a lo largo de la vida, es decir en la educación básica, media y universitaria. Esto de manera específica y acorde a cada etapa, porque si bien en las diferentes etapas del ciclo vital se están desarrollando estas competencias con las interacciones cotidianas y las relaciones, la consciencia de ello permitirá su utilización y aplicación en diferentes situaciones, además de que progresivamente se hacen más necesarias estas competencias para asumir las demandas de la vida, en sus distintos ámbitos.

A nivel general, se sugiere, como contribución de base, hacer una invitación explícita al autoconocimiento, que resulta tan necesario en la formación de psicólogos, no solo en función de la comprensión de la persona humana sino sobre todo para el reconocimiento de sus prejuicios, su manejo emocional, sus fortalezas y debilidades, así como otros aspectos personales que afectaran y determinaran la manera de ejercer su rol y su quehacer

profesional.

Teniendo como base ese autoconocimiento, se podrá fortalecer la autoconsciencia que implica el reconocimiento de las emociones y sus manifestaciones, así como la autorregulación que permitirá una gestión de las propias emociones, fundamental para el bienestar personal y para el cuidado de las relaciones interpersonales.

En términos específicos del pregrado de psicología, se requiere que el programa, o incluso la universidad, identifiquen las demandas de la sociedad y de las organizaciones en cuanto las competencias profesionales del psicólogo, que no solo se clasifican en técnicas y metodológicas sino también personales, integrando las emocionales y las sociales. De este modo, se deben considerar las competencias socioemocionales en el currículo y en el perfil del egresado, pues al desarrollarlas se favorecerá el relacionamiento y el desempeño profesional de calidad, ajustados a las necesidades del contexto.

Esto implica un trabajo más explícito y directo en el currículo, es decir en la dimensión pedagógica del programa, de tal manera que contenga una planeación, desarrollo y evaluación, garantizando que el estudiante pueda aplicar dichas competencias en contextos reales. Por tanto, se requiere que la formación en estas competencias tenga un momento y lugar específicos, que sean coherentes con el hilo conductor del currículo, puesto que aunque los espacios extracurriculares favorecen la formación, no se agota allí ni es de alcance total de la población de estudiantes, pero las competencias las requieren todos sin importar el área de la psicología que elija el estudiante para su práctica estudiantil y laboral.

Los espacios extracurriculares se pueden potenciar a través de la apuesta por la formación integral y el fomento de la autonomía. Sin embargo, para su formación óptima que sean incluidas en el currículo, no solo de manera transversal, sino también específica, a través de diferentes estrategias pedagógicas.

En cuanto al lugar y momento específicos, cabe resaltar que como se pueden y deben desarrollar desde primer semestre por sus implicaciones en lo académico, las prácticas y lo laboral; en los primeros semestres se pueden abordar de manera transversal, a través de estrategias potencializadoras, puesto que las dinámicas de relación, instrucción y construcción lo favorecen.

En cuanto a la formación específica, es fundamental conectar la teoría con la práctica, pues al trascender de enseñar contenidos a desarrollar habilidades y actitudes que permitan movilizar en contexto los saberes (conocer, hacer y ser) combinados en competencias. Para ello, se requiere reconocer los saberes previos y la historia de aprendizaje del estudiante, a partir de una evaluación diagnóstica.

Estas estrategias pueden ser más potentes si se combinan con arte, como viene sucediendo en los espacios extracurriculares y si se fundamentan en la reflexión y metacognición necesarias en la formación de psicólogos.

A lo largo del proceso se deben potenciar por medio del acompañamiento docente, que trascienda los salones de clase y el ámbito académico, impactando a nivel social y en las demás áreas de la vida del estudiante, en los espacios de consejería y en las prácticas, entre otros. Dicho acompañamiento, al reconocer a los estudiantes como sujetos activos con capacidad de agencia, se orientará a generar procesos reflexivos y de empoderamiento.

Finalmente, para posteriores investigaciones se recomienda hacer un proceso más amplio de indagación que cuente no solamente con más sujetos, sino incluso con la participación de más universidades, de tal manera que se pueda, a través de un estudio comparativo mixto, ver el estado de la cuestión en la educación superior, específicamente en los pregrados de psicología en Colombia.

6. Referencias

- Achaerandio, L. (2010). Competencias fundamentales para la vida. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Agulló, M; Filella, G; García, E; López, E; Bisquerra, R. (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ICE.
- Albert (2006). Metodología Cualitativa de la investigación. En: La investigación Educativa: claves teóricas. Pp. 138-265. Madrid.
- Alecsiuk, B. (2015). Inteligencia emocional y desgaste por empatía en terapeutas. Revista Argentina de Clínica Psicológica XXIV. pp. 43-56. Entre Ríos, Argentina: Universidad Adventista del Plata.
- Arango, O; Clavijo, S; Puerta, I. & Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Vol. XLIII (1); No.169, pp. 89-105. Revista de la Educación Superior.
- Ballester, L. & Colom, A. (2012). Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación. Pp. 17-176. Valencia: Editorial Tirant Humanidades.
- Banco Mundial & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2012). La Educación Superior en Colombia. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación.
- Beltrán, S; Benavent, J; Garay-Gordovil, A; García, N; Hernández, V; Lozano, S; Pena, M. & Repetto, E. (2009). Formación en competencias socioemocionales. Madrid: Editorial La Muralla.
- Beneitone, P; Esquetini, C; González, J; Maletá, M; Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007).

Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Berger, C; Álamos, P; Milicic, N. & Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. Pontificia Universidad Católica de Chile. Bogotá: Universitas Psychological.

Betancourt, S; Flórez, E; Posso, P; Romero, B; Ospina, S. (2009). Las estrategias de aprendizaje y la formación en competencias socioemocionales. Revista Nacional de Investigaciones – Memorias. Vol. 5, N.º 12. Universidad Cooperativa de Colombia: Bogotá. Recuperado el 6 de abril de 2018 de:
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/me/article/view/221/220>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Vol. 19, núm. 3, pp. 95-114. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n° 1, pp. 7-43. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española, n° 1, pp. 7-9. Barcelona: Cisspraxis.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, n° 16 vol 1, pp. 1-11.

- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Facultad de Educación. UNED Educación XX1. 10, pp. 61-82. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bolívar, A. (2011). Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Borrell, F. (2009). Empatía, un valor troncal en la práctica clínica. Revista Medicina Clínica. Vol 136, pp. 390–397 Barcelona: Editorial Elsevier
- Bravo, A. (2015). De habilidades a capacidades y competencias para la vida en la experiencia de fe y alegría Colombia. Memorias Congreso Internacional Reflexionando las disciplinas, pp. 263-272. San Juan de Pasto: Universidad Mariana.
- Briones, G. (1990). Modulo 1: La investigación social y educativa en: Formación de docentes en investigación educativa. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Campo, L. & Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la costa caribe colombiana. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología. Vol. 2, pp. 39-51. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Cantero, M. (2012). Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario. Tesis doctoral. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- CASEL (The collaborative for academic, social and emotional learning) (2003). Safe and Sound. An educational Leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago.

- Cassullo, G. & García, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. pp. 213--228. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Castañeda, A; Abreo, A. & Parra, F. (2006). Aproximaciones a la construcción de un modelo de formación por competencias como interventores de sistemas humanos para estudiantes de psicología de último año. Revista Diversitas – Perspectivas en psicología. Vol. 2, No. 1, pp.20-41 Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Castro, A. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 37(6), pp. 1-16. Recuperado el 1 de julio de 2018 de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2682>
- Chaljub, J. (2017). El desarrollo de competencias socioemocionales en el marco de las metodologías potencializadoras. Pedagogía y Sociedad, 20 (50). Recuperado el 15 de abril de 2018 de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/595>
- Chica, O. & Sánchez, J. (2017). La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Clouder, C; Mikulic, I; Leibovici-Mühlberger, M; Yariv, E; Finne, J. & Van Alphen, P. (2015). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Cantabria, España: Fundación Botín.
- Clouder, C; Mikulic, I; Leibovici-Mühlberger, M; Yariv, E; Finne, J; Van Alphen, P. (2013). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Cantabria, España: Fundación Botín.
- Clouder, C; Argos, J; Ezquerro, M; Faria, L; Gidley, J; Kokkonen, M; Kom, D; Le Mare; L; Melero, M; Osoro, J; Palomera, R; Salvador, L. & Sánchez, F. (2011). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Cantabria, España: Fundación Botín.

Clouder, C; Dahlin, B; Diekstra, R; Fernández, P; Heys, B; Lantieri, L. & Paschen, H.

(2008). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Cantabria, España: Fundación Marcelino Botín.

Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC (2014). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. Bogotá. Recuperado el 1 de junio del 2017 de: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC (2013). Perfiles por competencias del profesional en Psicología. Bogotá. Recuperado el 1 de junio del 2017 de: <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/perfilescompetenciaspsicologia.pdf>

Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC (2012). Condiciones sociodemográficas, educativas, laborales y salariales del psicólogo colombiano. Bogotá. Recuperado el 1 de junio del 2017 de: <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/condicionespsicologocolombiano.pdf>

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. pp. 34-39 Aula de Innovación Educativa.

Colunga, S. & García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. Humanidades Médicas. Vol. 16, N° 2, pp. 317-335. Universidad de Camagüey, Cuba. Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud.

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de: [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20gen%C3%A9ricas.pdf)

20genericas%20en%20la%20formacion%20universitaria_CronominasRovira.pdf

- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Editorial Revista REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía.
- De Zubiría, J; Acevedo, M; Acevedo, G; Acosta, C; Acosta, A; Acosta, F. & Adúriz, A. (2009). Los ciclos en la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, M. (2007). La afectividad humana. Sus orígenes, sus instrumentos y operaciones. Cómo medirla con escalas y afectogramas. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Decreto N° 2566. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, Septiembre 10 del 2003.
- Decreto N° 4322. Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá, Colombia, Noviembre 25 del 2005.
- Delors, J; Mufti, I; Amagi, I; Carneiro, R; Chung, F; Geremek, B; Gorham, W; Kornhauser, A; Manley, M; Padrón, M; Savané, M; Singh, K; Stavenhagen, R; Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.
- Denegri, M; Sandoval, D; Carrère, I; Castaño, A. & Escobar, P. (2012). Gestión de calidad en educación superior: una experiencia de formación de psicólogos educacionales. En Innovaciones pedagógicas en el aula. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior en Colombia.

- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación simce 2011. *Revista iberoamericana de educación*, N.º 64, pp. 73-98. Recuperado el 8 de abril de 2018 de:
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a05.pdf>
- Domínguez & Herrera (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el caribe*, vol. 30, n.º 3, pp. 620-641. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Escobari, M. (2016). El cambio personal en los estudiantes durante la Carrera de Psicología. *Bolivia: Reflexiones en psicología*, Vol 15, pp. 59 -74.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, Nº 8, pp. 1-9.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, Nº 2. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. pp. 11-34. *Revista de Docencia Universitaria*.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 85-108. Universidad de Zaragoza: Zaragoza, España.
- Fernández-Berrocal, P. & 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*, vol. 19, núm. 3, pp. 63-93. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 29, pp. 1-6.

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol 6 (2) N° 15, pp: 421 – 436.

Fernández, M; Palomero, J. & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, N° 1, pp. 33-50.

Figuroa, J. & Uribe, A. (2012). Reflexión en torno a la formación académico-profesional en Puerto Rico y Colombia. Pp. 221 – 246. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Número 16, Vol. 6, pp. 110-125. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Gallego, O. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. Vol. 1, pp. 61-71. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, vol. 36, núm. 1, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica: San Pedro, Costa Rica.

- Gardner, H. (2007). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2007). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós
- González, L. & Cardona, C. (2015). Guía para la incorporación efectiva de las competencias socioemocionales en los programas de empleabilidad juvenil para los jóvenes en contextos de vulnerabilidad. Banco Interamericano de Desarrollo y QUALIFICAR.
- González, M; Gómez, L; Espinosa, J; Cárdenas, D; Garzón, Y; Montoya, E; Núñez, E; Solano, J. & Tarquino, J. (2007). Evaluación por competencia de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología. Vol. 3, N. 1, pp. 11-24. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. Psicoperspectivas, Vol, 13, N° 1, pp. 108-120. Universidad de la Serena, Chile.
- González, V. & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. pp. 185-209. Revista Iberoamericana de Educación.
- Guardián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica: Colección IDER.
- Hernández Sampieri, R; Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

- Herrera, A; Restrepo, M; Uribe, A. & López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 5, núm. 2, pp. 241-254 Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Hué García, C. (2008). El marco de referencia de la nueva Educación Superior en: *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. pp. 5-11. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ley N° 1178. Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá, Colombia, Abril 25 del 2008.
- Ley N° 30. Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá, Colombia, Diciembre 28 de 1992.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López de Dicastillo, N; Iriarte, C. & González, M. (2006). *La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor*. Navarra, España: Estudios sobre Educación, Universidad de Navarra.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.
- Mikulic, I; Crespi, M. & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, vol. 32, núm. 2, pp. 307-329. Buenos Aires: Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
- Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia (2007). *Manual de evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes*. Bogotá: MEN.
- Molero, D. & Reina, A. (2012). *Competencias socioemocionales y actitud para la*

empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 2, pp. 92-104. Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Montero, M. (2012). Habilidades emocionales en estudiantes de una institución universitaria y propuesta de talleres para su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. Vol. 5, N° 2, pp. 49-58. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En Porta, Jaume y Lladonosa, Manuel (coord.). *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Niño, L. & Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. pp. 37-64. *Itinerario Educativo*.

Núñez, L. (2008). *Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Núñez, M. & Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, No 3, pp. 257-269. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ordax, M. (2011). *La competencia social y emocional en el aula*. La Rioja, España: Universidad Internacional de la Rioja.

Organización Internacional del Trabajo (s.f). *Aprendizaje permanente, formación por competencias, para la empleabilidad y la ciudadanía y género*”. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de: <http://www.oitcinterfor.org/node/2717>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2016). La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ortiz, A. (2009). Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas. Barranquilla: Editorial Litoral.

Panadero, E. & Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. pp. 11-22 University of Oulu, Finlandia y Universidad Autónoma de Madrid, España. Madrid: Revista Psicología Educativa.

Pertegal, M. (2011). Identificación de competencias genéricas de carácter socioemocional: aplicación al desarrollo profesional de ingenieros informáticos y maestros. Tesis doctoral. Alicante, España: Universidad de Alicante.

Pertegal, M; Castejón, J. & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Educación XX1, vol. 14, núm. 2, 2011, pp. 237-260. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista de Educación. Vol 35. Nº 1. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Raciti, P. (2014). Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? pp. 101-109. Revista Ruta Maestra.

Raciti, P; Milioni, M; Uribe, L; Vecchio, G; Giraldo, C; Villate, I. & Vivaldi, P. (2015). Madrid: EUROSOCIAL Programa para la cohesión social en América Latina.

Ramírez, L. (2016). Dilemas y tensiones en la transición del aula universitaria a la práctica

preprofesional en estudiantes de psicología. Educación Vol. XXV, N° 48, pp. 29-51.

México: Universidad Nacional Autónoma de México

Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. Revista Sophia, vol. 11, núm. 2, 2015, pp. 237-256. Quindío: Universidad La Gran Colombia.

Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, No. 32, pp. 104-128.

Repetto, E. (2002). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Vol. 1. Madrid, LINED, pp. 83-112.

Repetto, E; Beltrán, S; Garay-Gordovil, A. & Pena, M. (2006). Validación del inventario de competencias socioemocionales -importancia y presencia- (ics-i; ics-p) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 17, núm. 2, pp. 213-223. Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE, vol. 8, núm. 5, pp. 82-95. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Repetto, E; Pena, M. & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). XXI Revista de Educación, N° 9, pp.35-41. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Repetto, E; Pena, M; Mudarra, M. & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, N° 1, pp. 159-178.: Almería: Universidad de Almería.
- Repetto, E. & Pérez, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*. No 40. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Resolución 3461. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Diciembre 30 de 2003.
- Robledo, A. (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Revista Universitas Psychologica*. Vol. 7, No. 1, pp. 9-18. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodolfa, E; Bent, R; Eisman, E; Nelson, P; Rehm, L; Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 36, p. 347-354.
- Rodríguez, C; Celma, L; Orejudo, S; & Rodríguez, L. (s.f.). Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 10 de abril de 2018 de: <http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-j%C3%B3venes-en-el-aula.-C%C3%A9sar-Rodr%C3%ADguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-Mar%C3%ADa-Rodr%C3%ADguez..pdf>

- Rojas, I. (2011). *Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta*. Espacios Públicos, vol. 14, núm. 31, p. 176-189. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ruiz, M; Jaraba, B. & Romero, L. (2008). *La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos*. Universidad del Norte. Barranquilla: Revista Psicología desde el Caribe.
- Sacristán, G. (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez, M. (2003). *Trabajo, profesiones y competencias profesionales*. En *Orientación profesional un proceso a lo largo de la vida*. pp. 255-279. Madrid: Dykinson.
- Senra, M; Pérez, J. & Manzano, N. (2007). *Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 18, núm. 1, pp. 73-81. Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Souto, M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. Tesis doctoral. Tarragona, España: Universitat Rovira I Virgili.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). *Manual para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en planteles de Educación Media Superior*. Estados Unidos Mexicanos: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S; Rial, A; Carretero, M; y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Torres, G. (2011). Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de:

http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Tesis_German_Torres.pdf

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Ediciones Troquel S.A.

Vásquez, F. (2000). Oficio de maestro. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, pp.1-21. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.