



INFLUENCIA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, EN EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INFLUENCE OF SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES IN THE DEVELOPMENT OF COMPETENCY-BASED TRAINING IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Perla Ávila Pinto | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | pavila@ubiobio.cl

Guiselle Núñez Sepúlveda | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | guiselle.nunez2301@alumnos.ubiobio.cl

Luis Quitral San Martín | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | lquitral@ubiobio.cl

RESUMEN

La influencia de las competencias socioemocionales, en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior, resulta relevante, debido a que con ello se pueden crear estrategias de enseñanza que favorezcan y aumenten el rendimiento académico. Es por este motivo que el objetivo de este trabajo es fomentar la reflexión respecto al desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes y su incidencia en la formación por competencias en estudiantes de educación superior. La razón fundamental para continuar la investigación sobre este tema, radica en la importancia de proporcionar una educación de calidad, basada en la formación por competencias, y cómo esto influye en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior, se analiza desde el modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Rafael Bisquerra, quien plantea que la educación emocional es un constructo que abarca la formación integral de la persona. Por tanto, debe ser un complemento que responda y atienda las necesidades no sólo intelectuales, sino también sociales que a menudo quedan relegadas a un segundo plano en el ámbito académico.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Educación de calidad, Educación emocional.

ABSTRACT

The influence of socioemotional competencies in the development of competency-based training in higher education students is relevant, since it is possible to create teaching strategies that favor and increase academic performance. It is for this reason that the objective of this work is to encourage reflection on the development of socioemotional competencies of teachers and their impact on competency-based education in higher education students. The fundamental reason for continuing research on this topic lies in the importance of providing quality education, based on competency-based training, and how this influences the development of competency-based training in higher education students, is analyzed from the Pentagonal Model of Emotional Competencies of Rafael Bisquerra, who states that emotional education is a construct that encompasses the integral formation of the person. Therefore, it should be a complement that responds to and addresses not only intellectual needs, but also social needs that are often relegated to the background in the academic environment.

Keywords: Socioemotional competencies, Quality education, Emotional education.



INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, el desarrollo de las competencias socioemocionales se ha vuelto cada vez más importante en la educación universitaria. A medida que los programas de formación basados en competencias se vuelven más comunes, comprender cómo estas competencias afectan el desarrollo de los estudiantes universitarios se vuelve crítico.

Las competencias socioemocionales abarcan habilidades como la inteligencia emocional, la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones éticas. Estas habilidades no solo son importantes para el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también influyen en su éxito académico y en su desarrollo personal y profesional.

Al desarrollar estas competencias, los estudiantes universitarios aprenden a relacionarse de manera efectiva con los demás, manejar el estrés y los desafíos académicos y tomar decisiones informadas y éticas. Estas habilidades los preparan para enfrentar los desafíos y demandas del mundo laboral y les permiten ser ciudadanos comprometidos y responsables.

El docente de Educación Superior actualmente tiene que cumplir con ciertas características como son: ser especialista en la disciplina que imparte, tener conocimientos de metodologías, técnicas y recursos didácticos; saber enseñar y cumplir con el programa de la unidad de aprendizaje. Convirtiendo a los profesores en pilares fundamentales de los cambios que se pueden dar en educación. La comprensión de dichos factores permite la toma correcta de decisiones para la mejora continua en el sistema de enseñanza.

Las habilidades de vida (life skills) se dan en un marco de educar para la vida, lo cual va más allá del aprendizaje estrictamente cognitivo y académico. Su propósito es mejorar las relaciones consigo mismo, con los demás, con el trabajo, con la sociedad, en el tiempo libre y en todos los aspectos de la vida.

La finalidad última de las competencias sociales es mejorar la convivencia, el rendimiento y el bienestar. Esto se enmarca en un cambio de paradigma, al cual se dedica el primer capítulo con la intención de aportar elementos de reflexión sobre el sentido y la finalidad de la educación.

Es en este contexto, las competencias socioemocionales, que es donde se enfoca este ensayo, tiene como objetivo reflexionar respecto al desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes y su incidencia en la formación por competencias en estudiantes de educación superior.

Por lo que es necesario plantearse las siguientes preguntas:

¿Las competencias socioemocionales influyen en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior?

1. ¿Cuáles son las competencias socioemocionales docentes que influyen en el desarrollo de la formación por competencias influye en estudiantes de educación superior?



2. ¿Cómo el desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes con el desarrollo de la formación por competencias influye en estudiantes de educación superior?

Competencias socioemocionales en la formación por competencias de estudiantes de educación superior

Las competencias socioemocionales, que engloba habilidades como la inteligencia emocional, la empatía y la resolución de conflictos, son esenciales para el éxito en la vida universitaria (Brackett et al., 2006). Su influencia trasciende la mera esfera académica, afectando positivamente el desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Salovey y Mayer, 1990).

Por lo que, en este papel, la integración de competencias socioemocionales en la capacitación basada en competencias es esencial para el desarrollo de habilidades prácticas y aplicadas (Durlak et al., 2011). Programas educativos que han incorporado exitosamente estas competencias demuestran su impacto positivo en la formación de individuos altamente competentes y adaptativos (CASEL, 2017).

La capacidad de manejar el estrés, la resiliencia emocional y la empatía contribuyen significativamente al éxito en entornos educativos centrados en competencias (Brackett y Katulak, 2006).

En el desarrollo personal, el impacto del desarrollo de competencias socioemocionales va más allá del ámbito académico, afectando el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y las habilidades de liderazgo de los estudiantes (Weissberg et al., 2015). La práctica de la autorregulación emocional, por ejemplo, se vincula positivamente con la adaptabilidad y el liderazgo efectivo (Lopes et al., 2004).

A pesar de los beneficios evidentes, la implementación efectiva de la capacitación basada en competencias centrada en competencias socioemocionales enfrenta desafíos, como la resistencia institucional y la falta de recursos (Elias et al., 1997). Superar estos desafíos es crucial para garantizar un entorno educativo óptimo.

Dentro del ámbito de las emociones, así como dentro del marco de la psicología positiva, las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental de las habilidades interpersonales y un importante indicador de ajuste psicosocial (Hussong, 2000).

Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p.243).

La preocupación por la incorporación de las habilidades sociales y emocionales en la educación no es nueva. A lo largo de la historia de la pedagogía, numerosos han sido los estudios que han abogado por su inclusión en el currículum (Flórez, 2001).

Por su parte Dewey (1933 en Elías, Hunter y Kress, 2001, p. 135) en su obra "Cómo pensamos", ofrece una reflexión acerca de la naturaleza de la escuela y concluye que además de dedicarse a la formación académica, las escuelas deben ser espacios donde los estudiantes aprendan acerca de la democracia, las habilidades



necesarias para preservarla, el estado mental reflexivo para avanzar en ella y del clima social y emocional necesarios para ejercerla. En su libro, expone en líneas generales algunas de las habilidades que son necesarias para los ciudadanos en democracia – no sólo habilidades intelectuales sino también habilidades sociales para el intercambio de perspectivas, el diálogo social y las transacciones interpersonales.

Goleman (1999, p. 51 y 52) afirma que “**las aptitudes emocionales tienen el doble de importancia que las aptitudes meramente técnicas o intelectuales**” y expone que cerca de trescientos estudios patrocinados por empresas diferentes subrayan que la excelencia de los trabajadores depende más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas.

Por su parte, Ohm (1998) a partir de la revisión documental de investigaciones y de experiencias prácticas, afirma que es posible enseñar las habilidades sociales y emocionales a partir de un ambiente educativo. Formula sugerencias acerca de cómo crear un ambiente escolar seguro, cálido y cuidadoso, que conduzca tanto al aprendizaje académico como al desarrollo de habilidades emocionales, en donde también explora la relación entre las habilidades emocionales y personales y el rendimiento académico.

El desarrollo de las competencias socioemocionales está presente en diferentes aspectos de las y los docentes. En el ámbito universitario, permite que estos puedan mejorar su entorno social favoreciendo la interacción y productividad de las actividades. Una competencia emocional es la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Caballero y García (2020) mencionan que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los maestros han sentido la necesidad de potencializar las competencias de las habilidades sociales debido a que muestran un mejor resultado en las actividades académicas. Asimismo, García y González (2020) manifiestan que los trabajos grupales y actividades en equipo evidencian el nivel de las habilidades sociales que poseen los estudiantes.

Por otra parte, Armada et al. (2020) precisa que a través de las habilidades sociales se refuerzan las actitudes básicas y los sentimientos de los estudiantes. Asimismo, se da una autorregulación que permite contribuir con la formación de la identidad.

Desde este punto de vista los docentes tienen bajo su responsabilidad un rol protagónico, no sólo como ejecutores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, como principales motores del cambio en la educación, existiendo la necesidad de que los profesores sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (Díaz et al., 2010).

La regulación emocional es una de las competencias emocionales más importantes. Por esto, las estrategias de regulación emocional son un aspecto esencial de la educación emocional. Gross (2014, pp. 9-10) distingue cinco familias de procesos de regulación emocional:

1. Selección de la situación. Seleccionar elementos (personas) que son favorables y evitar los desfavorables, dentro de un campo de posibilidades. Por ejemplo: evitar un vecino gruñón, buscar a un amigo íntimo con quien poder llorar, ir al cine para desconectar.



2. Modificación de la situación. Se cambia algo dentro de lo que hay. Por ejemplo: sugerir juegos a los niños en un día lluvioso; encender la luz para tranquilizar a un niño en la cama; cuando las familias visitan la escuela, limpiar y esconder la "ropa sucia".
3. Cambio atencional (distracción). Focalizar la atención en otro aspecto de la situación. Continúa habiendo lo mismo, pero se procura ver el lado positivo. Es el caso de fijarse en la botella medio llena, en lugar de medio vacía.
4. Cambio cognitivo. Se centra en la forma de valorar el evento para cambiar la significación emocional. Puede ser un cambio en la percepción de la propia capacidad para hacer frente a la situación. «Esta entrevista va a ser una oportunidad»; «No estoy ansioso, sino activado para hacerlo lo mejor posible». La reevaluación (reappraisal) de la situación es una forma muy efectiva de cambio cognitivo que puede repercutir en la disminución de las emociones negativas y en la mejora de las positivas.
5. Modulación de la respuesta. Significa influir para cambiar directamente la respuesta emocional. Se puede hacer a través de la experiencia, el comportamiento o la fisiología. Algunos ejemplos son la relajación, la respiración, la actividad física. Otra forma es regular el comportamiento de expresión emocional. La "supresión expresiva" (expressive suppression) es una forma concreta y muy difundida de hacerlo que consiste en evitar la expresión de las emociones.

Para poder manifestar lo que está dentro de su mente primeramente ha de pensar sobre su propio pensamiento, esto requiere la organización de las ideas previas que están en su estructura cognitiva basada en la interacción y el contraste de otras ideas y experiencias situadas dentro de la zona de desarrollo potencial de cada sujeto (Bowen, 2008).

Es sabido que tanto docentes como alumnos universitarios poseen creencias y supuestos respecto de lo que es el conocimiento y cómo se adquiere, aunque no sean necesariamente capaces de verbalizarlos, ya que lo esencial de estas creencias y supuestos se encuentra implícito en la mente de las personas, como teorías más o menos elaboradas (Pozo, 2009), pero que conducirán las acciones de aprender y de enseñar.

Este estudio pretende analizar cómo los factores socioemocionales en el ejercicio de las prácticas y creencias docentes inciden en la formación por competencias de estudiantes de educación superior, entendiendo como factor a todas aquellas variables que poseen estrecha relación con el estudiante y su realidad. Estos factores pueden ser académicos, socioculturales, familiares, socioeconómicos y los factores psicoemocionales, como la motivación, autocontrol e inteligencia emocional (Tejedor, 2007). De acuerdo a lo señalado por Bisquerra, en su modelo pentagonal, las competencias son cinco (véase figura 1).

Figura 1

Modelo pentagonal del GROPE de competencias emocionales

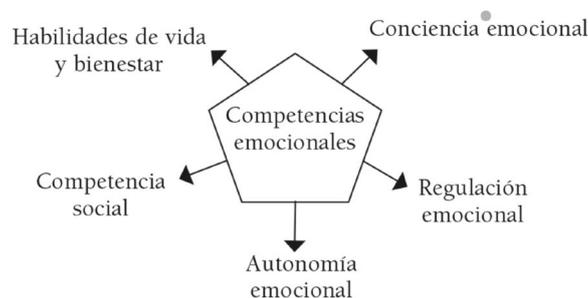


Figura 1: Modelo pentagonal del GROP de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 9)

El interés por implementar programas de educación emocional en diversos campos está justificado en base a la necesidad de las personas de desarrollar un mayor conocimiento y gestión emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La influencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior emerge como un componente esencial para la preparación integral de individuos capaces de enfrentar los retos de la vida académica y profesional. La intersección entre habilidades emocionales y competencias prácticas demuestra no solo una mejora en el rendimiento académico, sino también una significativa contribución al bienestar emocional y al desarrollo personal de los estudiantes.

En un contexto donde la educación superior busca trascender la mera transmisión de conocimientos teóricos, la integración de competencias socioemocionales en la formación por competencias se revela como una estrategia efectiva. Programas educativos que reconocen y nutren la inteligencia emocional, la empatía, y la capacidad de resolución de conflictos, por ejemplo, han demostrado generar un impacto positivo en la reducción de comportamientos

disruptivos, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y saludable.

La capacitación basada en competencias, cuando se enriquece con el desarrollo de competencias socioemocionales, no solo prepara a los estudiantes para afrontar desafíos académicos específicos, sino que también les brinda las herramientas necesarias para sobresalir en diversos contextos profesionales. La capacidad de comunicarse efectivamente, trabajar en equipo y adaptarse a situaciones cambiantes se convierten en activos invaluable que trascienden las fronteras del aula y se proyectan hacia el futuro profesional de los estudiantes.

En última instancia, la conclusión es clara: la promoción y el desarrollo de competencias socioemocionales son elementos esenciales para una formación por competencias integral en la educación superior. Al reconocer y cultivar estas habilidades, las instituciones educativas no solo contribuyen al éxito académico de los estudiantes, sino que también fomentan la creación de ciudadanos capaces de aportar de manera positiva a la sociedad y enfrentar con resiliencia los desafíos que les depara el mundo real.



REFERENCIAS

- Armada, J., Montávez M., M. y González L., I. (2020). Influencia de la expresión corporal en el desarrollo de las habilidades socioafectivas en educación secundaria. *Movimiento*, 26, 1-19. DOI: 10.22456/1982-8918.104634
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39. DOI: 10.4067/S0718-07052014000100002
- Beltrán López, D. (2023). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *QURRICULUM - Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (32), 195-212. DOI: 10.25145/j.qurricul.2019.32.11
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bowen, J. (2008). *Teorías de la Educación*. Australia: LIMUSA.
- Caballero-González, Y.A. y García-Valcárcel, A. (2020). Fortaleciendo el pensamiento computacional y habilidades sociales mediante actividades de aprendizaje con robótica educativa en niveles escolares iniciales. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, 58, 117-142. DOI: 10.12795/pixelbit.75059
- Díaz, S., Martínez, M. y Zapata, A. (2017). Rendimiento académico y calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes de odontología. *Revista Salud Uninorte*, 33(2), 139-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81753189008>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elias, M., Hunter, L. y Kress, J. (2001). Emotional Intelligence and Education. En Ciarrochi, J., Forgas, J. y Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. (pp. 133- 149). Psychology Press.
- García Martínez, J. y González Sanmamed, M. (2020). Comunicación e interacción como aspectos clave de los entornos personales de aprendizaje: perspectivas de los estudiantes costarricenses de educación. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 100-119. DOI: 10.15359/ree.24-3.5
- García-Zapata, A. y Gaviria Cano, A.S. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 303-319. DOI: 10.4067/S0718-07052021000300303



- Goleman, D (1995). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- González, R. y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Pirámide.
- Gross, J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. Second Edition. The Guilford Press.
- Lareu A. (1987) Social class differences in family school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Montanares, E.G. y Junod López, P.A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103
- Ohm, P. (1998). Emotional Intelligence. A different kind of smart. Teaching for success through an emotion-based mode. Trabajo de Maestría no publicado. Prescott College Digital Dissertations, Publicación N° AAT 1391459.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. P Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-86). Morata.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento académico del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos) Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, (342), 443-473. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69006>.
- Ticlla, F.R., Quijano, J.C.A., Arroyo, J.A.N. y Zavala, E.E.E. (2018). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios. *Paradigma*, 39(2), 301-315. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/713>
- Zamora-Araya, J.A., Aguilar-Fernández, E. y Rodríguez-Pineda, M. (2023). ¿Cuándo el abandono universitario se convierte en exclusión educativa? *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 97-115. DOI: 10.22458/ie.v25i38.4212