

Perspectivas históricas de las competencias socioemocionales en la Educación Superior: Un análisis crítico e interdisciplinario

Luisa Leyla Caipo Chu*, Luisa Bertha Chu Campos*

RESUMEN

Dentro de la historia de la educación superior, las competencias socioemocionales han tomado como un creciente interés, debido al impacto académico y la versatilidad de oportunidades que brinda a los educandos. Su aparición se asocia a dos eventos relevantes que tuvieron lugar en el siglo XX: primero, la adaptación educativa al enfoque por competencias, como respuesta crítica a la desconexión del currículum con las necesidades específicas del ámbito laboral, lo que dio lugar a planteamientos orientados hacia las habilidades sociales, técnicas y a procesos prácticos dentro de la educación, que conectaban al educando con las empresas. En segundo lugar, la introducción del término competencias socioemocionales en la década de los años noventa, vinculado a la inteligencia emocional propuesta por Peter Mayer, Peter Salovey y Daniel Goleman, la cual hace énfasis en categorías teóricas de análisis como la conciencia, la empatía y la autorregulación. Esta conceptualización amplió las posibilidades de comprensión de la inteligencia y su aplicación en las distintas áreas de la educación. Finalmente, se presenta el reconocimiento que los organismos internacionales han realizado a estos enfoques, como un modelo asertivo brinda impulsos y mejoras a la educación. En virtud de lo anterior, la investigación tuvo como objetivo analizar la relevancia de las competencias socioemocionales dentro del contexto histórico de la educación superior. Se trata de una propuesta cualitativa con aplicación del método de exploración documental. Se concluye en la relevancia de las competencias socioemocionales dentro del de la educación superior, así como su notable importancia en la formación de ciudadanos críticos y competentes dentro de un mundo globalizado.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Inteligencia emocional, Enfoque por competencias, Educación superior, Desarrollo estudiantil.

* Licenciada en Enfermería, con Maestría en Salud Pública con mención en Gerencia y Políticas Públicas. Doctoranda en Educación en la Universidad Privada Antenor Orrego. <https://orcid.org/0000-0002-4244-8239>. lcaipoc@upao.edu.pe

** Licenciada en Enfermería, con Maestría en Ciencias de Enfermería. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://orcid.org/0000-0003-2204-5886>. lchuc@upao.edu.pe

Historical Perspectives on Social-Emotional Competencies in Higher Education: A Critical and Interdisciplinary Analysis

ABSTRACT

Within the history of higher education, socioemotional competencies have become of growing interest, due to the academic impact and the versatility of opportunities they provide to learners. Its emergence is associated with two relevant events that took place in the 20th century: first, the educational adaptation to the competency-based approach, as a critical response to the disconnection of the curriculum with the specific needs of the work environment, which led to approaches oriented towards social and technical skills and practical processes within education, connecting the learner with companies. Secondly, the introduction of the term socioemotional competencies in the 1990s, linked to the emotional intelligence proposed by Peter Mayer, Peter Salovey and Daniel Goleman, which emphasizes theoretical categories of analysis such as awareness, empathy and self-regulation. This conceptualization broadened the possibilities of understanding intelligence and its application in different areas of education. Finally, the recognition that international organizations have given to these approaches, as an assertive model that provides impulses and improvements to education, is presented. By virtue of the above, the objective of the research was to analyze the relevance of socioemotional competencies within the historical context of higher education. It is a qualitative proposal with the application of the documentary exploration method. It concludes on the relevance of socioemotional competencies within the context of higher education, as well as its remarkable importance in the formation of critical and competent citizens in a globalized world.

Keywords: Social-Emotional Competencies, Emotional Intelligence, Competency-Based Approach, Higher Education, Student Development.

Introducción

Las competencias socioemocionales han tomado vigencia en los últimos tiempos, donde se ha reconocido su beneficio para la regulación de las emociones de los educandos y para el desenvolvimiento efectivo en sus actividades académicas. Si bien se concibe como una competencia no técnica ni instrumental, su articulación dentro del enfoque por competencias es fundamental, puesto que se apuesta por el desarrollo integral de los estudiantes y por su preparación para su inserción dentro del mercado laboral, lo que implica demostrar el dominio de sí, el trato con la alteridad y hacer frente a escenarios conflictivos, dinámicos y cambiantes.

Lo anterior impulsa a definir claramente aquellos los elementos del enfoque por competencias, las competencias socioemocionales y su respaldo por medio de organismos internacionales. En el primero de los casos, se parte de la premisa de que las competencias son habilidades para obtener el máximo provecho de la experiencia educativa, denotando que, más allá de la evaluación cuantitativa, se procura el desarrollo de habilidades específicas para la realización de actividades vinculadas a la profesión, pero generando impactos dentro de lo social.

En el segundo de los casos, las competencias socioemocionales surgen de la necesidad de que el individuo regule, controle y maneje sus emociones de la mejor manera, incluye la inteligencia emocional, la empatía, la resolución de conflictos, entre otros aspectos. Fi-

nalmente, se considera la pertinencia de estas categorías dentro de los planteamientos de los organismos internacionales, como lo propuesto en la Declaración de Delors de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las habilidades para la vida y las habilidades emocionales, propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Visto de esta manera, las competencias socioemocionales pueden considerarse un anexo al enfoque por competencias, que se incorpora a los planes de estudios y a las actividades formativas de los estudiantes, mediante el aprendizaje experiencial, lo que facilita la adquisición de habilidades sociales como la colaboración, la comunicación, la empatía, que son características propias y presentes en las competencias socioemocionales.

En concordancia con lo anterior, este ensayo tiene como objetivo analizar la relevancia de las competencias socioemocionales dentro de la educación superior, contemplando su necesaria vinculación con el enfoque por competencias, lo que demanda el tratamiento desde una perspectiva holística e interdisciplinar, centrada en el paradigma cualitativo de la investigación, con apoyo del método de exploración documental.

1. El enfoque por competencias: precisiones conceptuales

Ramírez (2020), afirma que el término competencias se relaciona con las habilidades, actitudes, conocimientos y valores que se evalúan en determinados contextos, con el fin de generar impacto dentro de los procesos educativos, en la formación para el mercado laboral, entre otros aspectos. Si bien este concepto fue desarrollado a finales de la década de los años sesenta por David McClelland (1917-1998), basado en la teoría de las necesidades y la motivación conductual, el mismo fue trasladado al escenario educativo universitario, donde, de acuerdo a los postulados de Casanova et al. (2018), se vinculó a la necesidad de responder a la demanda de cambios sociales, de adecuación tecnológica, de capacitación para el trabajo, garantizando así el éxito dentro del ejercicio profesional.

En este contexto, el enfoque por competencias surge en Norte América, específicamente en Canadá y Estados Unidos, como una respuesta a la crisis desatada en la citada década de los setenta, cuyos efectos trascendieron lo económico y afectaron significativamente la educación en distintos países a nivel global. Dentro de las propuestas resolutorias, se planteó la posibilidad de desarrollar la visión de un buen docente y de la educación obligatoria, generando una demanda de educación superior para jóvenes desocupados entre quince y veinticinco años.

Uno de los principales problemas evidenciados era la poca o nula calificación para el trabajo o, en otras palabras, los educandos eran egresados de secundaria sin ninguna habilidad específica reconocible en la educación superior. Por ende, se planteó una propuesta pedagógica, que dio inicio en la década de los ochenta, que garantizaba la formación de calidad, con inversiones profundas por parte de los Estados, con la finalidad de mejorar la educación, pero incluyendo perspectivas de cambios económicos internos. Lo anterior

dio lugar al modelo de capacitación por competencia, siendo pioneros en estas prácticas, además de los países ya citados de América del Norte, Alemania, Austria, Nueva Zelanda, entre otros (Sesento, 2008).

A partir de la década de los años noventa, este modelo educativo fue adquiriendo relevancia, particularmente en el contexto latinoamericano, que recibió asesoría externa para obtener recursos didácticos de Canadá, garantizando así la transición hacia un nuevo modelo educativo, creando marcos de cooperación con esta nación. Estos cambios favorecieron la transformación educativa y el emprendimiento de proyectos de mejora técnica y capacitación para el trabajo, entendido este como el conjunto de destrezas, habilidades y aptitudes que conducen al desarrollo pleno y el éxito de los individuos frente al contexto global (Sesento, 2008).

Por este motivo, las competencias en la educación superior buscan la resolución de problemas concretos, estableciendo aprendizajes activos como horizonte curricular, centrado en los estudiantes, en la vinculación práctica y en la integración de los saberes. Se conciben como habilidades individuales que se desarrollan para solventar necesidades contextuales, vinculándose a las aspiraciones, motivaciones y emociones de los individuos, puesto que no basta con el saber o saber hacer, es necesario incluir las formas de ejecutar el conocimiento, de emplear el potencial, obteniendo resultados beneficiosos para los individuos, las universidades, el mercado laboral y la sociedad (Casanova et al. (2018).

A través de este enfoque, los individuos entran en contacto con los valores, con la alteridad, con el saber, con el mercado, pero también con su individualidad y con su inclinación hacia distintas áreas, lo que influye en su conducta y forma de ser. Es así que las competencias satisfacen necesidades reales y aspectos más complejos, como las cualidades emocionales, afectivas y demás rasgos distintivos de los individuos.

En concordancia con lo anterior, el enfoque por competencias es revitalizado en la década de los años dos mil con la aparición de los presupuestos teóricos de Sergio Tobón, que hace énfasis en la necesidad de abordar las competencias desde un enfoque holístico, interactivo, contemplando las diversas áreas y facetas del ser humano. Concibe que este enfoque es capaz de integrar conocimientos, habilidades, actitudes, emociones dentro de marcos específicos, logrando que los educandos alcancen un desempeño eficiente, ético, interconectando el ámbito personal con lo educativo y laboral (Tobón et al., 2006).

En palabras de Tobón (2010): "Las competencias buscan que los seres humanos desarrollen todo su potencial para actuar con idoneidad y ética ante los problemas, y si esto es así se esperaría tener impacto en los problemas sociales como la pobreza y la violencia" (p. 15). Por tanto, "Las competencias implican cambios en las estructuras educativas y organizacionales, y la única forma de hacerlo es cambiar la forma de pensar" (p. 16). Lo anterior sólo es posible mediante el trabajo colaborativo, lo que conduciría a mejoras en la calidad de la educación y en las condiciones de vida de los individuos, que podrían socializar y ejecutar plenamente los aprendizajes adquiridos.

Lo relevante de la postura de Tobón et al. (2006) radica en el hecho de que amplía la definición tradicional de competencias y sostiene que estas van más allá de su utilidad técnica. Incorpora elementos que son propios del individuo, como sus creencias, valores, actitudes, emociones y todo aquello que le define como persona. A partir de esto, identifican diversos tipos de competencias, como son las competencias instrumentales, interpersonales e intrapersonales, vinculadas al conocimiento disciplinar, a la comunicación y al trabajo colaborativo y, por otro lado, las relacionadas con la autorregulación de las emociones, la resiliencia y el bienestar personal.

Tobón (2010) destaca que las competencias contemplan cuatro elementos esenciales:

- **El término:** hace alusión a la idoneidad y la integración de los individuos en diversas áreas, lo que hace más complejo la utilización del término, ya que no sólo se refiere a la competitividad, como destacan algunos enfoques críticos a esta propuesta. Al respecto, Tobón (2010, p. 14), afirma lo siguiente:

(...) no creo que el concepto de competencias venga del mundo laboral, como tantas veces se dice. Mi tesis es que el concepto de competencias se fue estableciendo con base en contribuciones de diversas fuentes que han tenido su aplicación tanto en las organizaciones como en la educación y en la sociedad. Y en todo ello ha influido la globalización, pero también la meta de tener una tierra patria, en la cual vivamos la unidad como seres humanos para encontrar soluciones conjuntas a los problemas y, a la vez, se respete la identidad de las comunidades (la diferencia).

- **El concepto:** como categoría teórica, las competencias han pasado por cuatro fases: la primera, la elaboración de sustentos pedagógicos por los investigadores del siglo XIX y principios del siglo XX. La segunda, vinculada al concepto trabajado por Noam Chomsky en el área del lenguaje en la década de los años cincuenta y sesenta del siglo XX y el tratamiento de McClelland en el ámbito organizacional en los setenta. Una tercera fase corresponde a la aplicación del enfoque en los entornos organizacionales y en las universidades en la década de los años ochenta y noventa. Por último, la cuarta fase, que se vincula a la articulación del enfoque con las panorámicas sociales de los años noventa y los dos mil.
- **El enfoque:** no se concibe un enfoque único. Existen propuestas funcionalistas, basada en la descripción detallada de las actividades; la conductual, enfocada en las organizaciones estratégicas; el constructivista, vinculada en la resolución de problemas y el socioformativo, con una presencia ética en la actuación de los individuos. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que no existe una pureza en los enfoques, sino que se dan combinaciones entre estos, haciendo de estas propuestas enfoques holísticos e interconectados.
- **El currículo:** donde se plantean los retos para abordar los problemas institucionales e interconectarlos con la realidad social, económica, política y laboral.

Empero, la década de los años dos mil no sólo estuvo precedida por los planteamientos de Tobón. Análogamente, en el año 2001 se inicia el Proyecto Tuning en Europa, donde al menos 175 universidades de 19 países incluyen la formación en competencias en sus planes de estudios. En el caso de América Latina y el Caribe, esta iniciativa parte en el año 2004, cuando 190 universidades de la región adoptaron el enfoque por competencias como un criterio formativo e influyente, que puede ser aplicado para mejorar las perspectivas educativas (Ramírez, 2020).

Dicho proyecto ofrece una serie de descripciones sobre las competencias genéricas en las diversas áreas de estudio, lo que ha permitido la movilidad y la departamentalización de las universidades en el mundo. Más allá de la evaluación cuantitativa, plantea la importancia del desarrollo de capacidades para completar los programas de estudios; es decir, en demostrar dominio sobre ciertas habilidades, poniendo en práctica conocimientos esenciales para sus disciplinas, coincidiendo con una perspectiva holística, transversal e interdisciplinar, que busca la aplicación práctica de los aprendizajes suscitados en la universidad en diversos escenarios sociales.

2. Surgimiento de las competencias socioemocionales y su vinculación con la Inteligencia Emocional

De acuerdo a lo planteado por Fragoso (2015), el desarrollo de las competencias socioemocionales ha pasado por diversas etapas históricas, que van desde inicios del siglo XX hasta nuestros días. Trujillo & Rivas (2005), destacan que el punto esencial que permitió el avance hacia la consideración de estas competencias, fue el debilitamiento de las teorías conductistas, lo que produjo un cambio paradigmático dentro de la historia de la educación.

Es así que, en la década de los años setenta, se da lugar al enfoque psicométrico de la inteligencia humana y al paradigma cognitivo y del procesamiento de la información como modelos alternativos al conductismo y de la cognición humana, siendo el primer intento para introducir la necesidad de desarrollo potencial humano, lo que incluye la comprensión de sus emociones (Fragoso, 2015). En la década de los años ochenta, con la publicación de *Frames of Mind* de Howard Gardner, se introduce el concepto de inteligencias múltiples, donde se afirma que el ser humano posee siete tipos de inteligencia, independientes entre sí, relevantes para el desarrollo personal, social e interpersonal de los individuos (Trujillo & Rivas, 2005).

En este punto, para Flores (2023), la inteligencia emocional se evidenciaba por medio de las conductas, acciones, gestos, formas de comunicación verbal o no verbal, exteriorización adecuada de las emociones, comprensión, entre otros aspectos. Pese a esto, desde el punto de vista psicológico, esta teoría no contaba con los elementos teóricos, datos empíricos e indicadores sobre los que soportarse, hecho que obligó a Gardner a profundizar en sus investigaciones, contemplando nuevas formas de presentarla, hasta interconectar sus planteamientos con lo que, posteriormente, se conocería como inteligencia emocional.

Para Mikulic et al. (2017), el constructo teórico denominado competencias socioemocionales, en sentido estricto, surge en la década de los años noventa, asociado al campo de la inteligencia emocional, como capacidad de regular las emociones, facilitar sus usos e interactuar con las emociones ajenas. Rivas & Trujillo (2005), afirman que la inteligencia emocional parte de la necesidad de responder al por qué algunas personas tienen una mayor adaptabilidad emocional que otras, logrando administrar de forma más eficiente sus emociones, afrontando de mejor manera la vida diaria.

Entre 1990 y 1993, Mayer y Salovey, publican una serie de artículos dedicados a la inteligencia emocional, comprendida como la habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, generando sentimientos que faciliten el pensamiento, el control y regulación emocional, basadas en el conocimiento intelectual. Asimismo, dedicaron gran parte de su teoría a explicar cómo es el procesamiento de las emociones y sobre qué componentes se sustenta la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997).

No obstante, no es hasta 1995 cuando Daniel Goleman popularizó el término inteligencia emocional, expandiendo los alcances del mismo, vinculándolo a las habilidades o capacidades socioemocionales de los individuos dentro y fuera de la educación. Para Goleman (1998), la inteligencia emocional se presenta como respuesta a un momento histórico donde la seguridad laboral y las garantías de los empleos no eran las más adecuadas.

En este contexto, el concepto de trabajo fue modificado, adecuado al de competencias o habilidades, que son cualidades que permiten determinar el desenvolvimiento laboral y la capacidad flexible de los empleados al cambio. En la perspectiva de Goleman (1998), este tipo de habilidades o competencias, son las manifestaciones de los talentos del individuo, que son consideradas parte de la inteligencia emocional.

En concordancia con lo anterior, Goleman (1998), afirma que "...la inteligencia emocional constituye un proceso de aprendizaje mucho más lento, que prosigue durante toda la vida y que nos permite ir aprendiendo de nuestras experiencias" (p. 12). Se trata del manejo centrado y positivo de las emociones e impulsos, del perfeccionamiento de una serie de competencias sociales que develan el grado de madurez de los individuos. Requiere de la presencia de conciencia, empatía y autorregulación.

En el primero de los casos, la conciencia de sí mismo, es la capacidad de experimentar lo que estamos sintiendo en momentos determinados, demostrando preferencias, conduciendo a la toma de decisiones basadas en el criterio personal. El segundo, la empatía, se concibe como la habilidad de entender los sentimientos sin la necesidad de expresión verbal. Evidencia un tipo de comunicación emocional que consiste en captar señales y el estado anímico de la alteridad; significa ponerse en el lugar del otro, cultivar relaciones y ajustarse a la diversidad humana. Por último, la autorregulación, facilita el control de las emociones, demostrando la capacidad de hacer frente al estrés emocional de manera eficiente.

En la perspectiva de Bisquera & Pérez (2007), las posturas de Salovey y Sluyter, así como los de Goleman, guardan estrecha relación, en tanto los primeros conciben la inteligencia emocional ligada a las competencias emocionales, mediante la cooperación, el asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol. Por su parte, Goleman precisa en la necesidad de la conciencia de sí mismo, la empatía y la autorregulación de las emociones. Propuesta que evolucionaría en la década de los años 2000, cuando Goleman, junto a Boyatzis y Mckee, expandieron la teoría, incluyendo, además de los elementos ya mencionados, la conciencia social y la gestión de las relaciones, indicando que esta puede acrecentarse, en la medida que la ciencia y la educación profundicen en la conceptualización de competencias emocionales o socioemocionales.

Como puede apreciarse, estos elementos ofrecen una valoración de los aspectos centrales del individuo, cualidades o capacidades que han tomado un creciente interés para el mercado laboral y la gestión empresarial, al reconocer la marcada relevancia de las relaciones humanas y su vinculación con la inteligencia emocional. En virtud de lo anterior, la inteligencia emocional asegura que el éxito educativo y laboral no se basa en la meritocracia, ni en la capacidad intelectual o la formación específica, sino en la adquisición de ciertas habilidades o competencias que puedan ser flexibilizadas, adaptadas y ajustadas para afrontar la crisis.

Dichas afirmaciones tienden a la confusión, puesto que podría pensarse, erróneamente, que el conocimiento académico y estructurado, provisto en la educación superior, entorpece el desarrollo de los individuos, siendo lo único importante las habilidades socioemocionales, desestimando otro tipo de competencias esenciales, como el pensamiento crítico y la formación integral de los educandos (Fragoso, 2005). Por ende, resulta esencial ver las competencias socioemocionales y el enfoque por competencias como áreas complementarias, no excluyentes, que contribuyen al desarrollo integral de los individuos, emplazando a afrontar los desafíos presentes. Siguiendo esta línea argumentativa, la inteligencia emocional potencia el conocimiento académico, no lo reemplaza, sino que facilita el equilibrio de las emociones, factibilizando el éxito personal y profesional dentro de los entornos cambiantes. Principio del formulario

3. Presencia del enfoque por competencias y las competencias socioemocionales en los organismos internacionales

Para Fragoso (2015), organismos internacionales, como la UNESCO, a través del Informe Delors (1996) o mejor conocido como la Educación Esconde un Tesoro, ha establecido la relevancia de cuatro pilares para la educación, que son:

- **Aprender a conocer:** combina las posibilidades de combinar la cultura amplia con la profundización de pequeñas cantidades de materias, lo que implica aprovechar al máximo las oportunidades educativas a lo largo de la vida.

- **Aprender a hacer:** rompe la visión tradicional de que las evaluaciones cuantitativas son las únicas relevantes. Lo destacable de este señalamiento es que el individuo puede hacer frente a diversas situaciones mediante competencias esenciales, pensadas para afrontar situaciones y para el trabajo colaborativo. Incluye diversas experiencias sociales, de trabajo y de formación, destacando la relevancia de la formación alternativa.
- **Aprender a convivir:** mediante la interacción con la alteridad, presentando formas distintas de comprender al otro, realizando proyectos de acción conjunta, destacando la pluralidad de la vida.
- **Aprender a ser:** destacando los elementos distintivos de la personalidad, del obrar personal, de la libertad y del juicio reflexivo, sin menospreciar al otro y a la diferencia. florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Dicho informe no contempla explícitamente el tema de las competencias socioemocionales, pero aborda elementos correlacionados, que son de vital importancia para el desarrollo del sistema educativo. Precisa que la educación integral trasciende acumulación de conocimientos o la práctica memorística, apuntando a la construcción de espacios educativos propicios para el desarrollo personal y social. Al respecto, Delors (1996, p. 9) afirma:

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Por su parte, la OMS (1999) introduce a finales de la década de los años noventa el término habilidades para la vida o competencias psicosociales, entendidas como la habilidad de los individuos para afrontar las exigencias del diario vivir. Es posible de alcanzar por las experiencias directas o de un entrenamiento intencional, pero denotan las reacciones, conductas, emociones, comportamientos que hacen de un individuo lo que son, demostrando sus potencialidades y su capacidad para participar activamente dentro de la sociedad.

Por su parte, la UNICEF (2017) asume como esencial el dominio de las habilidades emocionales, puesto que estas son reacciones propias, que todo individuo afronta. Manifiestan el carácter interno, por medio del cambio de posturas, expresiones faciales, la voz, entre otros. Se trata de una reacción propia del cuerpo ante las emociones, que se dejan ver de manera física. Sean positivas o negativas, las emociones absorben recursos, por lo que deben ser equilibradas y conectadas con la realidad de los individuos y los entornos sociales. Por esta razón, esta propuesta se conecta con las competencias socioemocionales y con el enfoque por competencias; atiende al desarrollo de habilidades para la vida, para afrontar los cambios habituales por medio de aprendizajes experienciales, basados en una adecuada participación social.

En este sentido, la UNESCO (2021), ha evaluado los distintos marcos referenciales y taxonomías consideradas parte de las competencias socioemocionales, entre las que destaca los siguientes:

- **La propuesta de CASEL:** enfocado en el aprendizaje socioemocional, promoviendo habilidades como la gestión emocional, con puesta en práctica de la empatía y la toma de decisiones responsables.
- **Las Competencias para el Siglo XXI del National Research Council:** Plantea la organización de las competencias en tres dominios amplios: cognitivo, intrapersonal e interpersonal.
- **La propuesta de OCDE, Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo:** en este se reconocen las habilidades socioemocionales como necesarias para el progreso económico que, garantiza el bienestar y salud mental, conduciendo al establecimiento de relaciones colaborativas, de beneficio recíproco y de regulación emocional.
- **La propuesta de la UNICEF:** presenta cuatro dimensiones esenciales para perfeccionar las competencias socioemocionales: lo cognitivo, lo instrumental, lo individual y lo social.

Más allá de las discrepancias o de las orientaciones en esta materia, las competencias socioemocionales pueden ser promovidas y aprendidas como cualquier otra competencia, con la ventaja significativa de que pueden desarrollarse a lo largo de toda la vida de los individuos, aportando a la maduración mental de los educandos, creando condiciones propicias para la vida plena. El perfeccionamiento en estas competencias favorece las actitudes, las conductas, el desempeño académico, produce mejoras en el entorno educativo, familiar y comunitario.

En el caso de la Unión Europea, dicho organismo busca estandarizar la educación superior mediante competencias relacionales y emocionales, mediante el Proyecto Tuning, que procura mejorar la relevancia de los contenidos educativos, mediante marcos referenciales, que permitan la movilidad estudiantil y docente, promoviendo la cooperación internacional. En el caso de América Latina y el Caribe, este proyecto ha dado una notable evaluación de las competencias socioemocionales dentro de la educación superior, estableciéndose en propuestas normativas para diversas naciones, como lo contenido en la Ley General de Educación mexicana (Fragoso, 2015).

Conclusión

Desde sus orígenes, el enfoque por competencias ha brindado respuesta a los cambios sociales y económicos suscitados, a la vez que plantea las oportunidades para la transformación de la educación, mediante la preparación teórica, técnica, instrumental y emocional de los educandos, lo que les permita avanzar en medio de un mundo laboral que se adecúa a la

sociedad global. Ha sido adoptado y ampliamente aceptado por la comunidad internacional, como parte de un nuevo paradigma educativo que responde a las necesidades del siglo XXI.

En interconexión con el enfoque por competencias, las competencias socioemocionales han añadido una dimensión diferente a este ámbito, al reconocer la importancia de gestionar y regular las emociones, cultivar las habilidades sociales como la empatía, la conciencia de sí, el respeto a la alteridad, como elementos esenciales para el desarrollo integral de los educandos. Dicha integración representa un desafío significativo, al reconocer que las competencias técnicas, por sí solas, no culminan por lograr el crecimiento personal y profesional requerido. En estos términos, es apremiante integrar las competencias socioemocionales dentro de la educación superior, no como sustituto de la formación estandarizada, sino como elemento que enriquece los aprendizajes, haciéndolos más útiles y productivos.

La evidencia de la utilidad de estos planteamientos radica en el reconocimiento internacional, en el impulso en contextos educativos globales, creando marcos referenciales y teóricos para el desarrollo de las competencias, como una contribución al cambio social. Finalmente, se destaca que el enfoque por competencias y la integración de las competencias socioemocionales en la educación superior, representan la oportunidad de mejorar el contexto socioeducativo, preparar profesionales aptos a los desafíos cotidianos, asumiendo esta labor con responsabilidad.

Referencias

- Bisquerra, Rafael & Pérez, Nuria (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, Vol. 10, pp. 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Casanova, Ilya; Canquiz, Liliana; Paredes, Ítala & Inciarte, Alicia (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XXIV, Núm. 4, pp. 114-125. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059581009/html/>
- Delors, Jacques (1996.). "Los cuatro pilares de la educación". En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO, España. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF, Caracas. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20#BuenTrato%20y%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf>
- Fragoso, Rocío. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), pp. 110-125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es.

- Goleman, Daniel (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós, Barcelona. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Mayer, Peter & Salovey, Peter (1997). "What is emotional intelligence?" En: Salovey, Peter & Sluyter, David (Editores). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, pp. 3-31. Basic Books, New York.
- Ramírez, Jose. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), pp. 475-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240/PDF/380240spa.pdf.multi>
- Tobón, Sergio (2010). La formación por competencias y la calidad de la educación. *Teoría y Praxis Investigativa*, 5(1), pp. 13-17.
- Tobón, Sergio; Rial, Antonio; Carretero, Miguel & García, Juan (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.
- Trujillo, Mara & Rivas, Luis (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), pp. 9-24. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&tlng=es.