

BIENESTAR UNIVERSITARIO

Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Gloria Elena Pava Díaz
Fernando Montejo Ángel
Jairo Gallo Acosta



COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

BIENESTAR UNIVERSITARIO Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Gloria Elena Pava Díaz
Fernando Montejo Ángel
Jairo Gallo Acosta

BIENESTAR UNIVERSITARIO Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Gloria Elena Pava Díaz
Fernando Montejo Ángel
Jairo Gallo Acosta

Pava Díaz, Gloria Elena autora
Bienestar universitario y competencias socioemocionales. -- / autores Gloria Elena Pava Díaz,
Fernando Montejo Ángel, Jairo Gallo Acosta. -- Bogotá: Fundación Universitaria del Área
Andina, 2019.

ISBN (impreso): 978-958-5539-79-2
ISBN (digital): 978-958-5539-80-8

27 cm.

Incluye índice

1. Bienestar estudiantil. – 2. Reconocimiento de emociones. – 3. Educación superior
Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

378 – scdd22

Bienestar universitario y competencias socioemocionales

© Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá,
diciembre de 2019

© Gloria Elena Pava Díaz, Fernando Montejo Ángel,
Jairo Gallo Acosta.

ISBN (impreso): 978-958-5539-79-2

ISBN (digital): 978-958-5539-80-8

COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recepción: enero de 2019

Evaluación de contenidos: abril de 2019

Correcciones de autor: mayo de 2019

Aprobación: mayo de 2019

Proceso editorial

Director editorial: Omar Eduardo Peña Reina

Coordinación Editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía,
Héctor Alfonso Gómez Sánchez

Diseño de cubierta:

Paola Andrea Conde Camargo
paoandreaconde@gmail.com

Stephanie Alvis Garzón
lizalvis93@hotmail.com

Diagramación: Carlos Sandoval N.

Corrección de estilo: Diana Carolina Sánchez

impresión: Entrelibros E-book Solutions
www.entrelibros.co

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

Impreso en Bogotá, Colombia:

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

*Todos los derechos reservados. Queda prohibida la
reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento
o transmisión por cualquier medio o método sin
autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área
Andina y sus autores.*

BANDERA INSTITUCIONAL

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez
Miembros Fundadores

Diego Molano Vega
Presidente de la Asamblea General y Consejo Superior

José Leonardo Valencia Molano
Rector Nacional y Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra
Vicerrectora Nacional Académica

Ana Karina Marín Quirós
Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina

María José Orozco Amaya
Vicerrectora Nacional de Planeación y Calidad

Darly Escorcía Saumet
Vicerrectora Nacional de Crecimiento y Desarrollo

Erika Milena Ramírez Sánchez
Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera

Leonardo Sánchez Acuña
Vicerrector Nacional de Tecnología y Sistemas de Información

Felipe Baena Botero
Rector - Seccional Pereira

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco
Rectora - Sede Valledupar

María Angélica Pacheco Chica
Secretaria General

Omar Eduardo Peña Reina
Director Nacional de Investigaciones

Camilo Andrés Cuéllar Mejía
Subdirector Nacional de Publicaciones

15 Prólogo

19 Introducción

21 ■■ Capítulo 1. Aspectos teóricos

22 El bienestar universitario y las competencias socioemocionales

23 El bienestar universitario en la Fundación Universitaria del Área Andina

28 Reflexiones sobre lo lúdico: metodología para el bienestar universitario

33 Bienestar universitario y las competencias socioemocionales

34 Competencias socioemocionales: terminología

35 Las competencias socioemocionales: un saber sobre el quehacer de las emociones en sociedad

35 Avance histórico del abordaje de las emociones

37 Las pasiones o las emociones del alma: Spinoza en diálogo con el estoicismo

38 Las emociones en los siglos XX y XXI

40 Nussbaum y las emociones sociales

41 Del deseo y las emociones a las pasiones en Deleuze

43 Lo social en las competencias socioemocionales: el cuidado de sí y de los otros

45 Sobre las competencias socioemocionales en los profesionales

49 Concepciones en torno a las competencias socioemocionales

51 Competencias socioemocionales y su relación con el desempeño laboral

55 ■■ Capítulo 2. Aspectos metodológicos

57 Representaciones sociales

62 Objetivos del proyecto en general

62 Metodología para el diseño del instrumento

66 Procedimiento

75	■	Capítulo 3. Resultados
76		Entrevistas realizadas a egresados
79		Aprender y aplicar comunicación asertiva
81		Aprender a manejar el estrés y solucionar problemas
81		Trato respetuoso hacia otros
82		Entrevistas realizadas a jefes de egresados
84		Habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema
85		Uso de comunicación asertiva
88		Competencia personal
98		Conclusiones
91		Referencias
99		Anexos

Lista de figuras

- 50 **Figura 1.** Esquema de relaciones entre términos asociados con competencias socioemocionales. Esquema de relaciones entre términos asociados con las competencias blandas
- 51 **Figura 2.** Relación de los términos *ability-capability* en el contexto de competencias socioemocionales
- 52 **Figura 3.** Términos en paralelo: competencia-habilidad (*skills*)
- 53 **Figura 4.** Clasificación de las competencias emocionales
- 68 **Figura 5.** Pasos de la metodología para el análisis bibliométrico en dos bases de datos especializadas, con búsquedas en inglés y en español
- 70 **Figura 6.** Análisis de clúster tipo aduna con resultados de términos clave relacionados, extraídos de la base datos Scopus
- 71 **Figura 7.** Esquema WordCloud, extraído del análisis de *keywords* de la base de datos ProQuest
- 71 **Figura 8.** Mapa de intensidad de la procedencia de las publicaciones asociadas con “*socioemotional competences*” en la base de datos Scopus
- 72 **Figura 9.** Gráfica *bubblechart* de relación entre *keywords* y año de aparición en la literatura científica especializada
- 77 **Figura 10.** Representaciones en las entrevistas con graduados sobre competencias desarrolladas en su paso por bienestar
- 83 **Figura 11.** Representaciones halladas en las entrevistas con jefes de graduados sobre competencias que distinguen a los egresados de este estudio

Lista de tablas

- 48 **Tabla 1.** Competencias requeridas para la empleabilidad: diferenciación entre habilidades personales y características de personalidad
- 49 **Tabla 2.** Categorías de agrupación más comúnmente utilizadas en competencias socioemocionales
- 63 **Tabla 3.** Ejes identificados en el rastreo de literatura y experiencias en Colombia
- 64 **Tabla 4.** Rastreo de habilidades blandas (o competencias socioemocionales), hallazgo en literatura. Colombia, Latinoamérica (marzo-abril, 2017)
- 78 **Tabla 5.** Análisis de co-ocurrencias de los códigos extraídos de las entrevistas con egresados
- 83 **Tabla 6.** Análisis de co-ocurrencias entre códigos de las entrevistas a jefes

AUTORES

Gloria Elena Pava Díaz

Trabajadora social, especialista en Gerencia de Recursos Humanos, magíster en Estudios Sociales con énfasis en Intervención Social. Subdirectora Nacional de Selección, Bienestar y Seguridad y Salud en el Trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina. Líder del grupo de Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: gpava@areandina.edu.co

Fernando Montejo Ángel

Psicólogo, especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, magíster en Psicología, candidato a doctor en Educación. Investigador del grupo de Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: fernandomontejo2007@gmail.com

Jairo Gallo Acosta

Psicólogo, magíster en Psicoanálisis, doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Investigador del grupo de Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: jairogallo75@yahoo.com.ar

PRÓLOGO

Existe un vertiginoso interés por estudiar e investigar las emociones en las últimas décadas de siglo **XX** y las primeras del siglo **XXI**. Entre esos estudios entran las competencias socioemocionales. El aumento de trabajos sobre las emociones en las ciencias humanas y sociales es cada vez más evidente, esto se puede constatar a través del gran número de trabajos dedicados a este tema aparecidos en las últimas décadas.

El camino que abrió Coleman (1995) puso a pensar a muchos acerca de que la inteligencia, la razón y la cognición no podían estar aisladas de la emoción y mucho menos en la formación de profesionales en una institución universitaria. De ahí la necesidad de propuestas investigativas para una formación mucho más amplia que apuntar a conocimientos técnicos, es decir, una formación integral. A esto último es lo que apunta este libro, producto de la investigación en competencias socioemocionales en egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina; a propiciar el bienestar de los futuros graduados de la institución desde una formación que contenga elementos subjetivos de los estudiantes como lo son sus emociones. Trabajar las emociones en la educación es un asunto importante para el bienestar emocional.

Este libro de investigación es también un proyecto afín a una tendencia en las ciencias sociales en los últimos años que algunos señalan en llamarlo como el “giro afectivo” o “emocional” en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación. A esa tendencia no se puede escapar el grupo de investigación de Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano de la Fundación Universitaria del Área Andina, responsable de este libro investigativo.

Después del giro lingüístico a comienzos del siglo **XX**, este giro afectivo termina por cuestionar los presupuestos de una modernidad que erigió la razón como su principal estandarte, pero este giro (afectivo o emocional) (Aschmann, 2014) es

algo más que un asunto de moda, incluso tiene precursores en el siglo XX como Simmel (1986), desde los hilos invisibles de lo social: “A partir de aquí se torna conceptuable el carácter intelectualista de la vida anímica urbana, frente al de la pequeña ciudad que se sitúa más bien en el sentimiento y en las relaciones conforme a la sensibilidad” (p. 248).

Una de las principales características del giro afectivo es que el nuevo lector de la vida social tiene diferentes caras, en definitiva más de una. Una cara para el afecto y otra para la emoción y los sentimientos. En efecto, el giro afectivo es un poco poliamoroso, su romance no es con “un” amante exclusivo, es más bien el *affaire* con una tensión en la que participan varios términos. La relación entre la emoción, los sentimientos y el afecto representa el marco de la fotografía que podemos tomar del uso terminológico al interior del giro afectivo (las formas de nombrar este complicado *affaire*) (Lara y Enciso, 2013, p. 108).

Este libro también recorre toda una serie de pensadores que desde la filosofía antigua han tratado de hablarnos de afectos, emociones, pasiones, etc., para mostrarnos la importancia del trabajo sobre las emociones en la actualidad.

En una entrevista realizada a Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples en la cual también se basan las competencias socioemocionales, comenta que sin estas competencias relacionadas con el pensar, las relaciones con los otros, la vida, se puede hacer mucho más difícil. Se puede vivir sin filosofía, pero peor.

En un experimento con ingenieros del MIT se observó que quienes no habían estudiado humanidades, cuando llegaban a los 40 y 50, eran más propensos a sufrir crisis y depresiones (Amiguet, 2016).

Las emociones nos permiten penetrar en lo más íntimo del género humano (Zeldin, 1998). Estas, en vez de imposibilitar las relaciones con los otros, son una muestra más de nuestro pasado animal, incontrolables e indefinibles, obstáculos para las relaciones armoniosas, pero que también pueden ser trabajadas. Otra cosa que llama la atención es que a estas competencias se les denominen “blandas”, categoría resultante de una traducción que para algunos no es la adecuada del término: *soft skills*, en inglés. El ejercicio de competencias socioemocionales no se puede desarrollar aisladamente: el trabajo en equipo, la colaboración o la asociatividad.

Este libro plantea una postura abierta, reflexiva y transdisciplinaria, donde una sola corriente teórica no es suficiente para explicar la complejidad de afectos y emociones. Teorías y metodologías psicológicas, filosóficas, sociológicas, neurociencias, entre otros saberes, recorren esta obra que es producto de una investigación.

El giro afectivo es la promesa cumplida del afecto, “afectando” todo lo que atraviesa, y esto incluye al nicho público del conocimiento. El giro afectivo es entonces la emocionalización de la esfera académica. Muestra de esto es el ánimo incluyente y la reconciliación que ofrece entre diferentes paradigmas de producción del conocimiento, lo que representa una suerte de perdón que diluye históricas disputas epistemológicas en pro de ontologías comunes emergentes (Lara y Enciso, 2013, p. 115).

La responsabilidad de las universidades no se puede reducir a la formación intelectual de conocimientos o habilidades disciplinares, como lo plantea el pedagogo colombiano De Zubiría (2018). Para este investigador la inteligencia emocional tiene que ver con aspectos humanos tan importantes como la ética, la estética o la social, elementos olvidados en la educación, sobre todo en la educación superior.

En las universidades, el sesgo es todavía mayor. Los criterios de admisión, evaluación y promoción son exclusivamente académicos. Es marginal el apoyo de psicología a los estudiantes que lo requieren. Respecto al nivel curricular, los contenidos valorativos y los dilemas éticos prácticamente no existen y las crisis emocionales de los jóvenes tienden a ser desatendidas por las instituciones de educación superior (De Zubiría, 2018, párrafo 2).

Por todo lo anterior, este libro es un elemento valioso, tanto para la investigación universitaria como para la formación de los estudiantes en la universidad.

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene como propósito central presentar la investigación titulada “Formación integral de competencias socioemocionales en egresados y su relación con la participación de bienestar universitario”¹.

La investigación busca conocer el impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales en graduados que participaron de actividades lúdicas ofrecidas por la oficina de Bienestar Universitario. Se contrastó la opinión de egresados contra la evaluación de sus actuales jefes. Se utilizó el abordaje de representaciones sociales como un cuerpo de información, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado; estructuradas de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social.

Se encontraron coincidencias entre los graduados y sus empleadores en la percepción de que, durante la participación en actividades de bienestar, se desarrollaron competencias relacionadas con el trato respetuoso hacia otros colaboradores de trabajo y en el uso de comunicación asertiva para las situaciones problemáticas que se presentan en la vida laboral.

Esta investigación también centró su atención en la pregunta: ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que se pueden diferenciar en egresados, que durante su vida estudiantil participaron activamente en las actividades formativas permanentes del bienestar universitario?²

.....
¹ Proyecto adelantado por el grupo de investigación “Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano”, financiado por la convocatoria de apoyo a proyectos de investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina CV2017B-24.

² A lo largo del texto se hablará del “bienestar universitario”, principalmente en el sentido de *dependencia u oficina administrativa*. Se hace esta aclaración dada la polisemia que este término implica y que muy adecuadamente delimita (Rodríguez y Pérez, 2005, p 25).

Se buscó acceder directamente a las fuentes de información que, en este caso, son los egresados de una universidad en Bogotá. De igual manera, se quiso contrastar la percepción de estos graduados con la opinión de algunos empleadores, representantes de empresas o jefes directos de estas personas, quienes pudiesen expresar de primera mano cuál es su percepción sobre las habilidades de los evaluados.

Los egresados y sus empleadores son actores sociales relacionados con el proceso de formación integral de las universidades, en particular del bienestar universitario, ya que permiten a las instituciones de educación superior ver su reflejo en la sociedad, su influencia y su contribución (Jaramillo, Ortiz, Zuluaga, Almonacid y Acevedo, 2017). Estos actores sociales son portadores de significados que es preciso identificar, comprender y discutir (Urbina-Cárdenas y Barrera-Acevedo, 2017), con el fin de entender los aportes que realiza el área de Bienestar Universitario a los estudiantes durante su proceso de formación.

Capítulo 1

ASPECTOS TEÓRICOS

El bienestar universitario y las competencias socioemocionales

La definición de bienestar desde la mirada etimológica nos lleva al tema de “estar bien”, que hace referencia a un estado individual de plenitud, satisfacción y tranquilidad. La conceptualización conlleva implícitamente una carga subjetiva al no existir universalidad en los elementos generadores ni en la sensación en sí misma; así pues, ese “estar bien” está definido en relación con lo que se considera positivo o bueno, pero la sensación de estar bien generalmente se asocia con disfrute de comodidades, placer de los sentidos y felicidad por la existencia.

Lo descrito es ratificado por Amartya Sen (2000), quien define el bienestar humano como un estado en el cual los individuos poseen capacidades y posibilidades de procurarse una vida con sentido de valoración y determinado por una diversidad de libertades instrumentales.

Así, podríamos decir que una persona “está bien” si sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales y sus acciones corresponden con lo que en su historia personal y social se ha fijado como estándar o referente de lo “bueno”. De acuerdo con esto, lo que esté bien será definido por criterios fijados según las formas de vida particulares en las que se halla inmerso un individuo (Rodríguez y Pérez, 2005).

Nuevamente se pone de manifiesto, dentro de la conceptualización del bienestar, la subjetividad que es el resultado de los movimientos y de la inclinación a tendencias contra las manifestaciones de poder, en especial el tipo de poder religioso y moral (Foucault, 2002, p. 7).

Por su parte, Biehl, Good y Kleinman (2007, p. 5) tratan la subjetividad como una realidad empírica, pero también como una categoría analítica desde la participación del sujeto en los entornos históricos mediados por procesos institucionales y formas culturales. Explican entonces que las ideas sobre la subjetividad constituyen el material y los medios de los sistemas de valores contemporáneos de acumulación y gobernabilidad que se producen en la reestructuración de la cultura, así como las transformaciones internas del sujeto.

Estos autores sugieren que la subjetividad es un modo de ser donde la cultura moldea el ambiente conductual, así como las individualidades que habitan ese

ambiente y se puede comprender entonces que la vida subjetiva está compuesta de formas simbólicas, palabras, imágenes, instituciones y comportamientos a través de los cuales la personas se representan a sí mismas y entre sí (Biehl, Good & Kleinman, 2007, p. 7).

Desde esta perspectiva subjetiva del bienestar, cada faceta de la vida humana implica dos elementos fundamentales: las condiciones y los propósitos. La interacción dinámica de estos dos elementos posibilita la construcción del “completo bienestar” a través del desarrollo de competencias, habilidades y capacidades humanas que se constituyan en elementos diferenciales y de valor en los individuos dentro de un contexto particular.

El bienestar universitario en la Fundación Universitaria del Área Andina

La Fundación Universitaria del Área Andina (1993) se ha propuesto como misión:

La formación integral y permanente de personas, con visión emprendedora, humanista y social, mediante la utilización adecuada de la técnica, la tecnología y la ciencia; para dar respuestas a las necesidades del País y la sociedad desde una perspectiva creativa e investigativa.

También ha definido como política institucional el “orientar el bienestar institucional para propiciar un ambiente que favorezca el bien ser, el crecimiento personal, de grupo y de la comunidad educativa, y el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional” (FUAA, 1993).

Para el logro de un bienestar institucional en la Fundación Universitaria del Área Andina, se requiere que el propósito personal de cada integrante de la comunidad sea ejecutar el mejor desempeño posible para el rol (condición) que se esté cumpliendo en determinado momento (esto puede llamarse también calidad). Dar desde la excelencia de cada individuo lo mejor y disponer de todas sus capacidades para ser un exponente digno de los principios y valores institucionales. En concordancia con la filosofía institucional, las relaciones humanas de convivencia armónica y sana son un principio general que compete a todos los miembros de la comunidad institucional.

El bienestar universitario para la Fundación Universitaria del Área Andina, así definido y teniendo en cuenta lo anterior, implica la esfera de las relaciones en todas las instancias donde interactúan personas cumpliendo los diferentes roles.

Con esto, se plantean como propósitos para el bienestar institucional en la Fundación Universitaria del Área Andina: Capítulo I. Disposiciones generales y marco filosófico, artículo 4: propósitos del bienestar universitario, Acuerdo 047 de 2016:

- Identidad institucional.
- Desarrollo de las dimensiones del ser humano.
- Orientación hacia las personas que conforman la comunidad institucional, sus relaciones y sus dinámicas.
- Promoción de condiciones para propiciar el logro de los principios institucionales y de los principios personales de los miembros de la Fundación Universitaria del Área Andina.

El logro de estos propósitos nos llevará al desempeño esperado para cada uno de los miembros de la comunidad institucional, ya sea estudiante, empleado administrativo, egresado o docente.

A continuación se describen las áreas del bienestar universitario conforme se establecen en el mencionado acuerdo:

- **Área formativa:** tiene como objetivo promover el desarrollo de las potencialidades humanas, el sentido de pertenencia y el aprovechamiento del tiempo libre, propio y colectivo. Este objetivo se cumple a través de diferentes actividades organizadas en proyectos, cada uno de ellos con un objetivo específico:
 - **Deportivo:** fomenta la práctica deportiva y la actividad física como un medio para el desarrollo y la formación en valores y el mejoramiento de la actividad física, a través de proyectos como: grupos y talleres formativos y de integración social que busca ofrecer espacios para la integración y la socialización de la comunidad Areandina, al favorecer la relación entre individuos y el reconocimiento del entorno social.
 - **Cultural y artístico:** genera espacios de acercamiento de la comunidad educativa al arte y la cultura, a través de proyectos como: grupos culturales y artísticos de representación, intercambios institucionales, presentaciones de grupos de representación e invitados, espacio de aprendizaje de diversas formas de cultura y arte.
 - **Lúdico:** brinda espacios de sano esparcimiento y expresión a partir de actividades de libre y espontánea participación a través de: actividades recreativas, eventos de integración en la sede, encuentros culturales, festivales, entre otros.
- **Área social institucional:** tiene como objetivo generar espacios y oportunidades para el reconocimiento y fortalecimiento del sentido de comunidad institucional.

- **Social:** busca ofrecer espacios para la integración y la socialización de la comunidad Areandina, al favorecer la relación entre individuos y el reconocimiento del entorno social.
- **Institucional:** tendiente a reconocer el compromiso, la gestión destacada, el esfuerzo y el apoyo de los miembros de la comunidad institucional, lo mismo que reconocer fechas que resalten la importancia de los símbolos e hitos areandinos en actividades como el día del profesional para cada programa académico que existe en la fundación, así como fechas de relevancia social, por ejemplo, el Día de la Mujer, el Día de la Madre, el mes del amor y la amistad, y el mes dulce, entre otros.
- **Área de salud:** su objetivo es generar las condiciones necesarias para el logro de un equilibrio físico y psicológico de la persona, al desarrollar programas de promoción y prevención de la salud. Desde esta área se llevan a cabo:
 - **Promoción y prevención en salud:** busca alcanzar el mayor grado de bienestar físico, mental y social del individuo a través de campañas educativas y de diagnóstico precoz de las patologías y los factores de riesgo individual y colectivo, que afectan con mayor frecuencia a la comunidad estudiantil. Los estudiantes participan de forma activa en los programas de “bioseguridad en sitios de práctica”, “prevención de tabaquismo, alcoholismo y adicciones”, “hábitos nutricionales saludables”, “sexualidad responsable”, entre otros.
 - **Atención primaria en salud:** se cuenta con profesionales del área de la salud que garantizan atención y direccionamiento a la población ante eventualidades (suceso posible, aunque no previsible, imprevisto). Así mismo se cuenta con prestación de servicios de enfermería para nuestra comunidad.
 - **Psicología:** espacio de consejería y apoyo para el manejo de situaciones de crisis: emocional, personal, social o familiar que afecte a los integrantes de la comunidad académica. Areandina ofrece acompañamiento profesional a nivel individual y grupal.
 - **Póliza de cubrimiento de accidentes y servicio de área protegida:** se cuenta con una póliza de cubrimiento de accidentes que cubre a la totalidad de la comunidad estudiantil Areandina en caso de presentarse algún tipo de accidente. Asimismo se tiene contratado un servicio de área protegida para garantizar la atención de cualquier eventualidad en materia de salud que sobrevenga a cualquier miembro de la comunidad Areandina.
- **Área de apoyo:** el objetivo del área de apoyo es coordinar el acompañamiento de la comunidad Areandina, en pro de potencializar y reconocer talentos y méritos especiales en materia académica, deportiva, cultural o social, además

brinda soporte a la comunidad y a sus familias en momentos especiales que impactan la vida. Este objetivo se cumple a través de diferentes actividades, las cuales podrán estar enmarcadas en los siguientes proyectos:

- **Trabajo en redes:** a través del cual se desarrollan proyectos en acuerdo con otras instituciones al compartir experiencias en el campo del bienestar universitario, permite generar un mayor impacto en la realización de campañas para la prevención de factores de riesgo para la comunidad institucional.
- **Grupos de liderazgo:** programa de formación integral a través del cual se fortalecen valores, principios y habilidades para constituirse en líderes institucionales y del ámbito social.
- **Programa de becas, auxilios e incentivos:** apoyos reglamentados institucionalmente para reconocer, exaltar y otorgar beneficios económicos a los estudiantes, docentes y trabajadores, conforme a los acuerdos y las normas vigentes que regulan la materia.
- **Acompañamiento a situaciones especiales:** atención de situaciones que marcan la vida de la comunidad Areandina en forma decisiva: fallecimiento de familiares, procesos de enfermedad grave, procesos de reclamación de seguro estudiantil, entre otras.
- **Área investigativa:** el área de investigación tiene como objetivo el desarrollo de proyectos de investigación que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida educativa y a la concepción de bienestar. Así como a la identificación de necesidades e intereses de la comunidad académica.

Dentro de las actividades que se proponen, se articulan elementos comunes: **disciplina**, pues se tiene que cumplir con los horarios establecidos; **compromiso**, al requerirse desarrollar ejercicios dentro del tiempo libre de los participantes; **transparencia y lealtad**, al competir en representación de la institución solamente si se ha cumplido con los requisitos; **resiliencia**, al saber enfrentar situaciones de derrota y aprender a partir de los errores.

También se refuerza constantemente la visión del autocuidado a través de la promoción de la calidad de vida desde la mirada de los hábitos saludables, evitar el sedentarismo y mantener el equilibrio de alma, mente y cuerpo. La conciencia del cuidado por el otro al enseñarse competencias ciudadanas y el enfoque en el desarrollo de las competencias del ser para el servicio de la sociedad.

Finalmente, todas las actividades que se programan desde bienestar universitario están encaminadas a la formación integral y al desarrollo de competencias diferenciales que permitan a nuestros estudiantes desenvolverse mejor en el ámbito académico, mantener un buen promedio y ganar seguridad en sus procesos de sustentación oral

e interacción con los otros. Adicionalmente, las temáticas abordadas en las áreas del bienestar tienen como objetivo aportar al desarrollo de competencias del ser, hacer y convivir, que posibiliten a los graduados que participaron de los programas, de tener ventaja competitiva dentro del entorno laboral al mostrar valores agregados y un diferencial en cuanto a comportamientos y comunicación.

Citando el “Acuerdo por lo Superior 2034” (CESU, 2014), entre los problemas notables del sistema de educación superior, en relación con el eje comunidad universitaria y bienestar, se observa que el marco de acción de la oficina de bienestar universitario tradicionalmente se ha enfocado como un conglomerado de servicios asistenciales para suplir necesidades básicas de los estudiantes relacionadas con alimentación, salud, transporte o temas relacionados con la utilización inestructurada del tiempo libre de los alumnos. Aunque el propósito del bienestar universitario deba ser la contribución con la formación integral, la calidad de vida y el desarrollo humano del estudiante y la comunidad universitaria (CESU, 1995).

El desarrollo de los estudiantes y de los asuntos estudiantiles es visto actualmente como un factor clave en la mayoría de sistemas académicos en el mundo. Las instituciones de educación superior a nivel internacional reconocen que el éxito académico depende de condiciones estructurales, programas de desarrollo e infraestructura, para tener estudiantes saludables, motivados y altamente cualificados en sus estudios (Ludeman, Osfield, Iglesias, Hidalgo, Oste y Wang, 2009). Por tanto, el papel de las oficinas de bienestar universitario, orientación educativa u oficinas de asuntos estudiantiles, será fundamental en la búsqueda de este apoyo al proceso de cualificación en la vida universitaria y se verá reflejado en la formación que el egresado muestre a lo largo de su vida profesional.

Se espera que el bienestar universitario irradie a toda la comunidad académica, pero es claro que existen algunos estudiantes que se vinculan con mayor frecuencia e intensidad a los programas vocacionales que se brindan desde esta dependencia. Estas personas que dedican mayor tiempo, energía e interés en participar en acciones del bienestar son notorias en su comunidad de referencia social. Parte de esta popularidad se evidencia en sus habilidades sociales, sus habilidades para hablar en público o sus facilidades para entablar vínculos con personas nuevas, características que se agrupan bajo el término de “competencias socioemocionales” (Montejo y Pava, 2017).

El texto de lineamientos de la *Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2016) llama la atención para que desde la educación superior, específicamente desde Bienestar Universitario, se pueda impulsar una formación integral que reconozca las diferentes dimensiones del ser humano y no se concentre únicamente en el aspecto académico, para que se desarrollen competencias socioemocionales que le permitan al estudiante entenderse como un ser social que debe contribuir también a la construcción de una comunidad.

Reflexiones sobre lo lúdico: metodología para el bienestar universitario

La lúdica y el juego se han menospreciado en el pensamiento general a través de la historia. La misma definición de juego es relacionada con frivolidad y pérdida de tiempo: la seriedad en detrimento del jugar, la separación entre lo serio (trabajo) de lo no serio (juego) ha contribuido a que las instituciones educativas no usen el juego como estrategia pedagógica.

La eminente esencialidad del juego (que el entendimiento común no reconoce porque el juego solo significa falta de seriedad, inautenticidad, irrealidad y ocio) sí ha sido reconocida siempre por la gran filosofía. Así, por ejemplo, Hegel dice que el juego, en su indiferencia y su mayor ligereza, es la seriedad sublime y la única verdadera; mientras que Nietzsche afirma en *Ecce Homo*: “No conozco otro modo de tratar las grandes tareas que el juego” (Fink, 1966, p. 23).

Pensar el juego como lo irreal puede dar lugar a equívocos, el juego nos permite percibir de una mejor manera ese mundo, esa realidad:

El juego como tal es existente, [pero] al mismo tiempo no está ahí el mundo lúdico actuado. Él no es en la misma llana realidad como los actos lúdicos, pero tampoco es “nada”, no es una construcción ilusoria, tiene un contenido declarable, es un escenario con muchos roles. La irrealidad del mundo lúdico es el presupuesto para que en él pueda darse a conocer un “sentido” que se refiere a algo, que es “más real” que los así llamados hechos. El mundo lúdico tiene que ser “menos” en comparación con los hechos para albergar en sí un sentido que va más allá de los hechos. (Fink, 2011, p. 246)

El juego es vital, no solo para percibir la realidad (el mundo), sino que a su vez la constituye, el problema ha sido que se ha intentado separarlos, como si la única manera de habitar el mundo fuera alejándose del jugar, del acto lúdico.

Cuando solo se limita, como es usual, el juego frente al trabajo, frente a la realidad, frente a la seriedad y frente a la autenticidad, se le coloca falsamente al lado de otros fenómenos vitales. El juego es un fenómeno fundamental de la existencia, tan original y autónomo como la muerte, el amor, el trabajo y el dominio, pero no está traspasado como los restantes fenómenos fundamentales por una aspiración común hacia el último fin. En cierto modo, está frente a ellos —para recogerlos en sí,

representándolos. Jugamos a la seriedad, a la autenticidad, a la realidad, al trabajo y a la lucha, al amor y a la muerte. Y aun jugamos a jugar. (Fink, 1966, pp. 15-16)

Lo primero que hemos de tener claro es que el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto en que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico. Para Gadamer (1973), el arte es la esencia de lo lúdico. Si el modo de ser del juego consiste para este autor en la autorrepresentación, esto es, en tener su propio lugar por medio de los jugadores, que al tiempo entran en el juego asumiendo un papel a representar, en el juego la función representativa se ve enteramente cumplida por tratarse indefectiblemente de una “representación para” sí mismo y para los otros. Fink (1966) comenta que el juego empuja al hombre hacia una interpretación estética del mundo.

El ser humano juega, eso es un hecho que parece que a medida que se va creciendo se olvida. El juego no comienza con aparatos sofisticados o de moda, el juego es simple, tanto que empieza con el reconocimiento mutuo de la madre, el padre y su familia desde el vientre materno, pero la simpleza no significa que esta carezca de importancia, estos juegos de reconocimiento van a ser muy significativos en la existencia de ese ser que comienza a vivir. Al jugar se construye el primer gran vínculo de afecto: el apego, esa especie de lazo o unión entre el recién nacido, su madre y su padre. Hay que aclarar que este juego no debe ser algo impuesto o realizado como una tarea a cumplir, debe ser espontáneo y permitir que los sentidos exploren al otro, a los otros y a su vez al mundo.

Los niños que aprenden a jugar temprano desarrollan eso que el psicoanalista inglés Winnicott (1993) llama “holding”, que es aquello que sostiene, un lugar donde poder sostenerse para enfrentar las dificultades. Al seguir los planteamientos de este psicoanalista, lo que ayuda a crear el juego es un espacio transicional donde poder explorar al mundo, donde los objetos (juguetes) permitan ese intercambio entre lo interno y lo externo, por eso él los llama objetos transicionales.

El niño debe aprender a jugar y los adultos, por medio de un ambiente adecuado de confianza y espontaneidad, permitir ese aprendizaje, aprender a respetar su cuerpo, a quienes están cerca y a los que están lejos, las ausencias y la presencias, lo que a va permitir aquello que Winnicott llama la “capacidad de estar a solas” o “la capacidad de preocuparse por el otro”. Esto puede suceder cuando los adultos alrededor del niño pueden ofrecer a ese niño un espacio potencial de juego, un espacio transicional donde los objetos, incluyéndolos a ellos, sean eso, transicionales, es decir que no solo sean ellos como padres o adultos los que estén omnipresentes para el niño, sino que también faciliten que este pueda ir más allá de ellos y en el juego se construye eso.

El juego no solo divierte, también enseña. Con él adquirimos ciertas destrezas y habilidades y podemos aprender el valor de las reglas, mediante él se puede aprender sobre sí mismo y sobre los demás, aclarar dudas, asimilar conceptos del mundo, pero sobretodo, y esto es un aspecto muy importante, se pueden reparar dolores y sufrimientos. Esto último es importante en un contexto con tantas problemáticas de violencia, pobreza, desplazamiento forzado, entre otros problemas que afectan directamente a la infancia y que repercuten en mayor medida a la primera infancia.

La relación juego y lúdica a veces no es muy clara para los investigadores. Según la Real Academia Española de la lengua, la lúdica tiene que ver con el juego o es lo relativo a él. La palabra lúdica se relaciona con el juego, etimológicamente proviene de latín “ludus”, cuyo significado es precisamente juego. Lúdica representa las posibilidades de interconexiones, de interrelaciones de los contenidos que los sujetos realizan en y con su vida diaria. La lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (Jiménez, 1998).

Todo juego es lúdico, pero todo lo lúdico no es juego. La lúdica abarca el juego para muchos investigadores del tema; el juego es una manifestación de lo lúdico. En lo lúdico, más allá del juego se da un estar con otros. La actividad lúdica está presente en todos los periodos de la vida humana y es una constante que varía en forma y contenido según las circunstancias particulares y sociales del jugador. El sujeto que juega realiza una actividad que le permite divertirse, recrearse o matar tiempo y el posible resultado de esta es un aprendizaje, porque al jugar el sujeto se plantea situaciones que, aunque son evidentemente lúdicas, le demandan utilizar habilidades físicas, afectivas, cognitivas, morales, etc. y el ejercicio de estas se puede traducir en aprendizajes específicos.

La lúdica a través del juego adquiere valor educativo importante en la formación de profesionales, debido a las posibilidades de exploración del propio entorno y por las relaciones lógicas que favorecen a través de las interacciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo.

La lúdica es una experiencia cultural y de vida. La lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta los elementos psicosociales tan necesarios en la vida colectiva y social, la construcción de saberes, una gama de actividades donde convergen el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Según Jiménez (2002):

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor,

el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (p. 42)

Según Fullea (2003), la lúdica se concreta mediante las formas específicas que se asumen culturalmente en un contexto desde un simbolismo, al estimular los recursos de la fantasía, la imaginación y la creatividad, para él existen tres categorías que condicionan el concepto de lo lúdico: la necesidad, la actividad y el placer.

El juego desde la lúdica constituye un verdadero ejercicio de sí mismo, de cuidado de sí, importante en una época donde se tiende a un individualismo pasivo. Desde esa actividad se puede elaborar un saber hacer con las emociones. Resulta importante que la educación universitaria se apoye en la lúdica y el juego para la formación de los estudiantes y futuros profesionales.

Una de las principales funciones de lo lúdico es la capacidad organizativa psíquica. Ubicándose entre la creatividad y el deseo, entre la cognición y la emoción, afectivas y emocionales que Winnicott (1993) llama zona transicional. Una manera de vivir se soporta desde lo lúdico, la cotidianidad, reposicionarse en la vida desde el placer y la valoración de la realidad de una manera satisfactoria desde los aspectos físico, espiritual o mental. La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones con las personas. Para Motta (2004), la lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que el profesor la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas (p. 23). La lúdica se caracteriza por ser un medio que resulta en la satisfacción personal a través del compartir con la otredad y la lúdica es un movimiento inherente al ser humano, a su desarrollo psicosocial.

Como ya se mostró, lo lúdico no se puede limitar a la infancia o a una edad específica (Torres, 2004). El acto lúdico puede adaptarse a las necesidades, los intereses y los propósitos del nivel educativo, en ese sentido se pueden realizar actividades con jóvenes y adultos, como en este caso que se realizó con estudiantes universitarios de la Fundación Universitaria del Área Andina, al responder por la formación integral de estos futuros profesionales. Esto al mirar la integralidad formativa como participación, Waichman (2000), de manera tal que lo lúdico deje de ser exclusivo del tiempo de ocio y se incorpore al tiempo efectivo de y para la formación profesional.

Tanto la lúdica como el juego son actividades que propician los vínculos sociales, el juego dinamiza socializaciones que permiten conocer a otros, representarse el mundo es representar a los otros y a uno mismo. La lúdica y el juego siempre es con el otro, no solamente: “el juego mismo es el conjunto de actores y espectadores” (Cadamer, 2005, p. 153).

Como se ha mostrado en esta investigación, lo socioemocional a través de la historia rompió con el predominio de la razón en el ser humano y como en este operan otros aspectos diferentes a la razón, también se tienen que construir metodologías y técnicas para dar cuenta de esos otros aspectos, esto sería la lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación profesional de los estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

No solo los niños y las niñas necesitan jugar para aprender, los adultos podrían arriesgarse a aprender jugando desde la lúdica, entre esos aprendizajes están los de las competencias socioemocionales. Estas técnicas también han servido en esta investigación para proporcionar espacios de aprendizaje para evaluar las competencias que los profesionales en formación van adquiriendo. Desde esta perspectiva, la lúdica posibilita en el sujeto momentos de satisfacción, de gozo, de alegría en cualquier momento de su existencia, desarrolla en el estudiante creatividad, capacidad de inventiva en el proceso de aprendizaje tanto formal como informal.

La formación desde este tipo de actividades se soporta desde la creatividad. Los materiales lúdicos se elaboran para propiciar la participación de los profesionales en formación. Al desarrollarse estas experiencias se pueden promover las relaciones y los vínculos con el otro desde las competencias socioemocionales, el respeto y el reconocimiento por el otro. Se propicia conocimiento mediante el juego, se favorecen las competencias socioemocionales desde la reflexión y el desarrollo del pensamiento simbólico. Cada una de las actividades desarrolladas va encaminada a la consecución de diferentes habilidades que van desde el respeto a los otros, la capacidad de escucha, la solidaridad y el compromiso. Todo esto forma parte de unas prácticas de las habilidades sociales, comunicativas y afectivas de los universitarios.

La lúdica puede reducir las tensiones afectivas y emocionales, desarrolla habilidades cognitivas, motoras, sensoriales y sociales, necesarias para el saber hacer con las emociones y por consiguiente atañe a la práctica de las competencias socioemocionales.

Los jóvenes futuros profesionales necesitan espacios donde puedan construirse como sujetos de derechos y de participación, y esos espacios se pueden brindar a través de estas estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales, espacios facilitadores de creaciones culturales y sociales, pero también de interacciones, bases del reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Bienestar universitario y las competencias socioemocionales

En el marco legal colombiano, encontramos que el Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) orienta a trabajar desde la perspectiva de un modelo de bienestar que debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a salud, cultura, desarrollo humano, promoción socioeconómica, recreación y deporte; en consecuencia, las instituciones de educación superior desarrollan programas encaminados a cubrir las áreas descritas y que fomenten el desarrollo integral en los estudiantes.

Bassi, Busso, Urzúa y Vargas (2012) afirman que es posible apreciar la necesidad de que los escenarios educativos generen oportunidades específicas para la estimulación y el desarrollo de habilidades cognitivas y de habilidades socioemocionales. En este sentido, el estudio de Romera, Ortega y Monks (2008) evidencia el uso del juego y de la lúdica en escenarios educativos (como para nuestro caso sería el uso de programas impulsados desde el bienestar universitario) como una oportunidad o un recurso para la promoción de competencias socioemocionales, como la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos para mantener buenas relaciones con los demás, de cooperar y de resolver conflictos.

La lúdica y el ocio pueden ser entendidos en el ámbito del desarrollo humano como posibilitadores de recreación, potencialización y creación humana, con la oportunidad de la expresión del hombre y del desarrollo de su potencia creadora (Cuenca, 2000). Se ha podido encontrar una relación fuerte entre las habilidades que se desarrollan al participar activamente en los programas y los servicios del bienestar universitario y una tendencia a permanecer (reducir la deserción) con éxito en la educación superior (Montejo, Pava, León y Reyes, 2016).

Existen abordajes empíricos en el contexto universitario que relacionan los componentes socioemocionales con las oportunidades lúdicas o deportivas que se promueven desde la vida recreativa universitaria, (Campo, Laborde y Mosley, 2016). Estos investigadores proponen en sus conclusiones la posibilidad de la influencia entre la intervención y los desarrollos sobre la inteligencia emocional en el ámbito del deporte universitario y la capacidad de aplicar dichos desarrollos en otros planos de la actividad humana, posterior a la culminación de la vida educativa, como en el plano laboral o en de los negocios.

Por otro lado, el documento “acuerdo por lo superior 2034” (Ministerio de Educación Nacional, 2014) en su numeral 4.6 sobre comunidad universitaria y bienestar, llama a las instituciones de educación superior de Colombia a fortalecer el contacto con los egresados más allá del simple diligenciamiento de bases de datos. Con el

desarrollo de este proyecto se busca fortalecer el conocimiento del desempeño del egresado en el medio profesional, para establecer un retorno curricular que alimente o fortalezca la propuesta de la dependencia de bienestar universitario.

Desde las conclusiones del proyecto Tuning para América Latina, se puede evidenciar el interés por el desarrollo de competencias en la educación superior, acorde con las necesidades de la sociedad y del empleo, que busca concordancia con un enfoque de la educación centrado en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es este mismo quien debe desarrollar las capacidades, las habilidades y las destrezas. Esto implica transformación en el enfoque de las actividades educativas, al propiciar la participación sistemática del estudiante, ya sea como sujeto individual o como grupo. Con el trabajo desde formación y desarrollo de competencias en la educación superior, se posibilita la innovación a través de la elaboración de nuevas didácticas que ampararán tanto a los estudiantes como a los profesores, al facilitar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Competencias socioemocionales: terminología

La palabra “competencia” surge como derivada de la palabra “competir” (del latín *competĕre*, ir al encuentro una cosa de la otra, ser adecuado, pertenecer), aparece esta derivada por primera vez escrita en el castellano, a finales del siglo **XVI**. Otra derivada “competente” apareció por primera vez en la lengua castellana hacia el siglo **XV**, empleada en textos bajo el significado de “adecuado” o “apto”. (Corominas, 1987).

El término “competencia” se utiliza generalmente en la actualidad con tres sentidos. El primero como “pertenecer” o “incumbir” (tal asunto no es de su competencia, incumbencia); el segundo se usa en sentido de pugna o rivalización (“está compitiendo contra otros...”); finalmente, se utiliza un sentido de apto o adecuado, idóneo y cualificado. La polisemia en la cual se utiliza este término (e incluso las palabras derivadas mencionadas antes), se ha generado dado que los términos han sido abordados desde diversas disciplinas (psicología en diversas corrientes, sociología, el mundo del trabajo), y con esto se generan algunas dificultades en la rigurosidad conceptual para su definición consensuada (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

El término es utilizado en el contexto de la psicología conductual (con enfoque positivista) para referirse a un comportamiento efectivo y de ventaja competitiva en el mundo de la empresa. El mismo término, desde la perspectiva de la psicología cognitiva cultural, nos implica que las competencias serían llevadas a cabo por procesos mentales construidos en entornos sociales, como fenómenos humanos y sociales. Igualmente, desde la psicología, pero desde el entorno de la personalidad, se introduce la

competencia desde la perspectiva de la inteligencia práctica (Sternberg, 1997) como capacidad para abordar diferentes situaciones cotidianas acorde con las demandas y el contexto.

Las competencias socioemocionales: un saber sobre el quehacer de las emociones en sociedad

Mucho se ha escrito sobre las competencias socioemocionales, competencias relacionadas con la inteligencia emocional que Goleman (1995) hizo populares a mediados de la década del noventa del siglo ~~XX~~. La idea en este capítulo no es solo usar y fortalecer las competencias emocionales a diferentes poblaciones, cuestión que se viene realizando hace varios años y que en este libro se presenta como un proyecto enfocado en los egresados de la educación superior; sino también para plantearnos una propuesta histórica, reflexiva y crítica de las competencias socioemocionales y el qué hacer con ellas. La crítica que se hace necesaria realizar con las competencias emocionales es su carácter, en muchas ocasiones, poco teórico. Las competencias emocionales y su *boom* en su afán de ser aplicables en muchas ocasiones han olvidado todo un bagaje teórico elaborado desde diferentes disciplinas, que podría servir para que esas prácticas relacionadas con esas competencias tengan un fundamento no solo teórico sino epistemológico y ético, es decir, una teoría que le brinde una orientación a su práctica. Sobre todo, para saber desde esos planteamientos teóricos qué hacer con las emociones, dar cuenta de por qué las competencias socioemocionales pueden tener un papel relevante en la vida de los sujetos y saber qué hacer con ellas.

En las prácticas de las competencias socioemocionales, muchas veces está ausente la pregunta sobre lo “socio” y la “emoción”, asuntos que van a ser trabajados en este capítulo. Por consiguiente, la pregunta que surge en primera medida es: ¿qué es una emoción?, pregunta que también se formulaba William James en 1884. Para contestar dicha pregunta nos vamos a remitir hasta la antigüedad griega y a sus pensadores, y así indagar cómo concebían las emociones y cómo elaboraban toda una serie de prácticas sobre ellas.

Avance histórico del abordaje de las emociones

Para la filosofía griega antigua, las emociones estaban relacionadas con las pasiones (*pathos*), así que de ahora en adelante cada vez que se hable de emociones van a estar íntimamente relacionadas con las pasiones, incluso con los afectos. Este recorrido por las emociones comienza por Platón (2000) quien en su libro *El Filebo* plantea

la verdad o falsedad de emociones al pensar la posibilidad de armonizar las pasiones con la razón. Muchas prácticas basadas en las competencias socioemocionales en la actualidad tienen un fuerte componente platónico, por su condición de racionalistas.

Aristóteles (1988) en su texto *Acerca del alma* analiza la relación entre las afecciones del alma y el cuerpo, estas afecciones se presentan con el cuerpo, donde este último también resulta afectado. El placer y el dolor acompañan estas pasiones-emociones y eso tiene como consecuencia, para Aristóteles, una turbación psicofísica, son afecciones mixtas para este filósofo. Lo más importante de la teoría de las pasiones es que no son impulsos ciegos, aspecto que Nussbaum va a proponer desde el siglo XX y a desarrollar en el siglo XXI.

Las emociones se conectan con la razón en la filosofía aristotélica, algo que la hace diferente de la filosofía platónica, lo primero implica un trabajo y una elaboración sobre las pasiones-emociones, al necesitar realizar unas prácticas éticas para evaluar nuestras acciones en la vida cotidiana.

El *logos* intenta resolver el *pathos* de la pasión que trae consigo una tensión en el individuo, pero lo paradójico es que esa pasión define al mismo individuo, lo singulariza, esa es la diferencia con el *logos* que tiene pretensiones universales, es por eso que las pasiones-emociones no pueden ser eliminadas, ya que al eliminarlas se destruiría al mismo individuo, lo que sí se puede hacer es convivir con ellas e incluso elaborar un saber hacer con ellas alrededor de unas prácticas, eso es lo que se intenta hacer en esta investigación. En esa situación, el *logos* no se opondría a la pasión (*pathos*), siendo dos aspectos de una misma alma. Los estoicos, ante esta paradoja, crearon la noción de *hegemonikon*, noción que es cercana al *daimon* socrático, según Hadot (2000):

Este saber del valor procede de la experiencia interior de Sócrates, de la experiencia de una elección que lo implica en su totalidad. Aquí, de nuevo, no hay, pues, saber más que por medio de un descubrimiento personal que procede del interior. Esta interioridad es además reforzada en Sócrates por la representación de este *daimon*, de esta voz divina, que, nos dice, habla en él y le impide hacer ciertas cosas. Experiencia mística o imagen mística, es difícil decirlo, pero en ello podemos ver, en todo caso, una especie de figura de lo que más tarde se llamaría la conciencia moral. (p. 46)

Las pasiones a pesar de ser afecciones (*pathos*) no son reprochables, sino su manera de ser experimentadas, para los estoicos las emociones, era producto de la estulticia y la ignorancia, siendo el resultado de una ligereza del juicio. Lo que plantea la filosofía estoica es un individuo apasionado pero responsable por sus pasiones, ¿este no sería un punto de partida para lo que en la actualidad se quiere plantear con las competencias socioemocionales? Esta responsabilidad concierne a un dominio sobre

las pasiones, una *technê tou biou o un ars vitae*: la técnica de vida o el arte de vivir que Foucault (2002) entiende como unas prácticas que se deben ejercer para hacerse verdaderamente libre, la vida como aquello de lo cual ocuparse éticamente.

Las pasiones o las emociones del alma: Spinoza en diálogo con el estoicismo

Las emociones del alma o los afectos, como las llamaba Spinoza, tienen conexiones con la filosofía estoica y la teoría aristotélica, aunque se acerca más a la segunda que la primera, sobre todo al planteamiento aristotélico de los afectos:

No han faltado, con todo, hombres muy eminentes (a cuya labor y celo confesamos deber mucho), que han escrito muchas cosas preclaras acerca de la recta conducta de vida, y han dado a los mortales consejos llenos de prudencia, pero nadie, que yo sepa, ha determinado la naturaleza y la fuerza de los afectos, ni lo que puede el alma, por su parte, para moderarlos. (Spinoza, 2011, p. 94)

Spinoza, en la misma lógica que Aristóteles y los estoicos, expone que los afectos no se oponen a la razón y que estas comprometen alma y cuerpo. Aunque se diferencia de estas dos propuestas en varios puntos, sobre todo en la del poder dominar las pasiones, no se puede conseguir un control completo de las pasiones por parte de la razón, de ahí que él no sea intelectualista, ya que sus planteamientos exponen que el conocimiento nos basta para dominar dichas pasiones, incluso la razón que no se opone de forma radical a las pasiones, sino que cuenta con ellas.

La teoría de Spinoza, aunque es heredera de las anteriores escuelas y filósofos expuestos, muestra unas diferencias que la hacen novedosa, incluso en el siglo *XX*, y como se mostrará más adelante ha influenciado a varios investigadores y pensadores de las emociones hasta nuestros días, por ejemplo, Spinoza mantiene una crítica a Platón por su idea de separar el alma racional de la irracional, como también su crítica a Aristóteles de creer educar por completo los afectos o a los estoicos que también creían que podían dominar y disciplinar las pasiones.

La pasión es, pues, un tipo de afecto y en cuanto tal es una idea, pero Spinoza no solo considera a los afectos pasión como algo cognitivo, incluye a lo corporal como constituyente de la pasión, de ahí que sea importante el juego y lo lúdico para trabajar las competencias emocionales y no solo un asunto racional. El racionalismo de Spinoza incluye lo irracional, los afectos posibilitan la misma razón y su continua recreación (Hernández, 2012):

Las ideas de la mente, ligadas a los afectos del cuerpo, progresan al modo de un bucle donde ideas de las ideas dejan atrás viejos afectos y se abren a afectos nuevos, lo que hoy llamaríamos el cambiante y moldeable campo de las emociones humanas. (p. 371)

Pero la principal idea de Spinoza que sirve para esta investigación es su concepción de que los afectos y las pasiones son formas de relacionarse del sujeto con sí mismo y con los otros (Carpintero, 2015, p. 98), donde el deseo puede permitir transformar las pasiones tristes en alegres.

Las emociones en los siglos XX y XXI

Son varios los autores que van a convertir el tema de las emociones en un tema fundamental, así como tomar a Spinoza como referencia para el trabajo de las emociones. Uno de ellos es el neurocientífico Antonio Damasio, incluso uno de sus libros se titula: *En busca de Spinoza*, donde este neurocientífico usa al filósofo para exponer la necesidad de reducir la dependencia de las emociones que nos esclavizan.

Finalmente, la solución de Spinoza implica que el individuo reflexione sobre la vida guiado por el conocimiento y la razón, en la perspectiva de la eternidad (de Dios o Naturaleza) y no en la perspectiva de la propia inmortalidad. Los resultados de este esfuerzo son complicados y difíciles de desmenuzar. La libertad es uno de los resultados, no del tipo que generalmente se comenta en las conversaciones de libre albedrío, sino algo mucho más radical: una reducción de las dependencias en las necesidades objeto-emocionales que nos esclavizan. (Damasio, 2009, p. 254)

Damasio toma como referencia a Spinoza, primero debido a que los desarrollos expuestos por Spinoza son pertinentes respecto a toda discusión sobre la emoción y el sentimiento, segundo que este filósofo va en contra del pensamiento de su época, no separa el cuerpo de la mente, tanto Spinoza como Damasio rechazan el dualismo cartesiano de cuerpo y mente. Lo anterior permite a este investigador pensar que las decisiones son productos de mecanismos emocionales como de procesos cognitivos, al momento de decidir que las emociones y los sentimientos están entrecruzadas: “El cuerpo, el cerebro y la mente son manifestaciones de un organismo único”, y que “en las condiciones normales de funcionamiento son inseparables” (Damasio, 2009, p. 186).

Las emociones y los sentimientos son dos procesos diferentes y este autor resalta, siendo las emociones las que preceden a los sentimientos, que la emoción es la respuesta del organismo ante un estímulo emocionalmente competente. Un estímulo emocionalmente competente es un objeto o un suceso con importancia biológica, es decir, que el organismo para preservar la vida deberá evitarlo, como por ejemplo: "Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente" (Damasio, 2009, p. 32).

La teoría de Damasio (2018) sugiere que toda ética nace de un proceso cultural que se construye bajo los pilares de las emociones sociales, de ahí es que las emociones nos diferencien de los animales, siendo estas experiencias mentales de lo que está sucediendo.

Los planteamientos de Damasio se tornan importantes en esta investigación debido que elabora desde las neurociencias y toma como referencia la filosofía spinoziana, un quehacer para trabajar con las emociones y los sentimientos, para generar un bienestar en la vida (cuestión fundamental en este trabajo), donde el conocimiento y la reflexión sean el motor de ella. Desde el placer y la alegría como afectos positivos pueden trabajar la aflicción y el miedo como pasiones negativas. La teoría neurocientífica de Damasio puede dar herramientas para que en el campo educativo (formación de profesionales) se trabajen las emociones y los sentimientos, un saber hacer con ellas para la convivencia social, es decir, un saber hacer para un comportamiento social y ético.

La eliminación de la emoción y el sentimiento de la imagen humana implican un empobrecimiento en la subsiguiente organización de la experiencia. Si las emociones y sentimientos sociales no se despliegan adecuadamente, y se desbarata la relación entre las situaciones sociales y la alegría y la pena, el individuo no va a poder categorizar la experiencia de los acontecimientos en el registro de su memoria autobiográfica según la nota de emoción/sentimiento que confiera «bondad» o «maldad» a dichas experiencias. Esto impediría cualquier nivel ulterior de construcción de las nociones de bondad y maldad, es decir, la construcción cultural razonada de lo que debiera considerarse bueno o malo, dados sus efectos positivos o negativos. (Damasio, 2009, p.154)

Las ideas de Damasio pueden ayudar a pensar no solo las competencias socioemocionales, sino incluso ayudar a las acciones violentas de los seres humanos relacionadas con las emociones y los sentimientos. Por último, Damasio vuelve a confirmar que a las emociones no se les puede reprimir, más bien hay que dirigir las acciones pedagógicas a cultivar las emociones positivas para contener las negativas. Asunto que también otros autores han tomado para trabajar las emociones.

Nussbaum y las emociones sociales

Nussbaum hace una defensa de las emociones, donde plantea que estas no tienen que ser enemigas sino aliadas, además de cuestionar las teorías de las emociones como unas fuerzas bestiales e irracionales sin ninguna conexión con el pensamiento. La historia de las emociones para Nussbaum se puede resumir en represión por medio de la disciplina y la racionalidad. El proyecto filosófico de Martha Nussbaum consiste en revalorar las emociones (Bula, 2008, p. 27).

Las emociones son ese reconocimiento de lo que importan dichos procesos junto con la falta de un control total sobre ellos. Ello significa que las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera. (Nussbaum, 2008, p. 223)

Nussbaum plantea una ruta para que las emociones puedan ser educables. Estas pueden ser reconstruidas a través de la historia de una persona y por tanto trabajadas, desde la autorreflexión se puede posibilitar dicho trabajo sobre las emociones.

La posibilidad de trabajar las emociones abre varios caminos que pueden ser abordados desde diferentes modos y uno de ellos es la lúdica, por medio de esta se pueden trabajar diversos elementos que constituyen las emociones (competencias), además de permitir un ejercicio sobre nosotros y la relación con los otros. Las emociones de un individuo enmarcan el mundo exterior a partir de un esquema que posibilita su ubicación en un determinado lugar.

Hay mucho en juego en la decisión de considerar de esta forma las emociones, como una respuesta inteligente a la percepción del valor. Si las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía. (Nussbaum, 2008, p. 22)

Las emociones en Nussbaum dependen de una serie de creencias que se construyen socialmente, son culturales (Nussbaum, 2003). El mundo de las emociones humanas está estructurado en experiencias culturales y posibilitan diversas maneras de ver el mundo.

Si bien las emociones son juicios, esto no implica solo la cognición sino algo más complejo que el filósofo esloveno Žižek (2003) plantea como ideología que no tiene

que ver con una creencia falsa, así como las emociones, sino con la estructuración de la realidad que a su vez puede estructurar las emociones.

Desde esos lugares, los individuos realizan valoraciones, juicios, de ahí que sea posible trabajar sobre esas emociones desde el arte, la lúdica y otras herramientas y así desarrollar modos de trabajar sobre esas emociones.

Las emociones, como ahora veremos, tienen una estructura narrativa. La comprensión de cada una de las emociones es incompleta a menos que su historia narrativa se comprenda y estudie por la luz que arroja sobre las reacciones presentes. Esto ya sugiere que las artes desempeñarán un papel esencial en la comprensión de uno mismo, pues las obras de arte narrativas de diferentes tipos (ya sean musicales, visuales o literarias) nos proporcionan información sobre historias de emociones que, de otro modo, difícilmente obtendríamos. (Nussbaum, 2008, p. 272)

Trabajar sobre las emociones no es solo trabajar sobre ellas, también es necesario ocuparse sobre las historias de esos individuos, sus representaciones simbólicas, como también sobre su contexto social, ya que de eso dependen sus emociones. El saber hacer con las emociones implica organizar nuevamente una historia, reconstruirla, reconfigurar las experiencias vividas.

Del deseo y las emociones a las pasiones en Deleuze

En Deleuze existe una capacidad humana y esa es el deseo, las emociones son hijas del deseo, para autores como Spinoza y Deleuze lo que puede definir al ser humano es la de ser deseante. No se puede hablar de emociones, pasiones, incluso de competencias socioemocionales si no se habla del deseo. Estas tienen que constituir una práctica donde se elabore un saber hacer sobre ese deseo y por tanto de las emociones que la componen.

Ahora bien, hay que aclarar que el deseo no es un interés o un interés cualquiera, una diferencia es que el interés es racional y consciente, en cambio, el deseo es de lo irracional e inconsciente. Diferencia entre lo racional y lo irracional: “Una vez que los intereses se han definido dentro de los confines de una sociedad, lo racional es la forma en que las personas persiguen esos intereses e intentan realizarlos” (Deleuze y Guattari, 1985, p. 49). Al igual que muchos filósofos con las emociones y los afectos, Deleuze también piensa que estos están atravesados por cuestiones por fuera de la razón.

Es decir, que trabajar sobre el deseo y las emociones tiene que tener en cuenta el cuerpo. Deleuze, en una inversión del platonismo, fundamenta su teoría y una

práctica desde el trabajo con los cuerpos, siendo esto último lo que constituye el ser, un cuerpo desde aquí se definirá “no por su forma ni tampoco como un sujeto”, sino “por los afectos de los que es capaz” (2004, p. 151). Ese es el quehacer sobre el cuerpo y sus emociones-afectos, saber lo que puede un cuerpo pero sin descuidar el alma, que al igual que el cuerpo desconocemos por creer que solo es razón o conciencia. El problema es que muchas de las cosas que experimentan el alma y el cuerpo son desagradables, sentidas como molestas, de ahí que sea fácil que surjan frente a esta realidad emociones tristes.

La tristeza, los afectos tristes son todos aquellos que disminuyen nuestra potencia de actuar. Y los poderes establecidos necesitan de ellos para convertirnos en sus esclavos. Los poderes tienen más necesidad de angustiarnos que de reprimarnos. No es fácil ser libre: huir de la peste, organizar encuentros, aumentar nuestra capacidad de actuar, afectarse de alegría, multiplicar los afectos que expresan o desarrollan un máximo de afirmación. Convertirse en el cuerpo de una fuerza que no se reduzca al organismo, convertir el pensamiento en una fuerza que no se reduzca a la conciencia. (Deleuze, 1980, p. 72)

Hay que aumentar la capacidad de hacerle frente a esos afectos y emociones tristes, más cuando estas constituyen la subjetividad, que en este caso serían subjetividades tristes, pero para Deleuze, al igual que para Spinoza, los afectos son poder de actuar, así como se puede ser triste, disminuidos para actuar, también se pueden convertir esos afectos en potencia para actuar y el trabajo sobre las competencias emocionales puede ser un trabajo con el alma y el cuerpo, así como lo plantea Deleuze (1980):

El Alma y el Cuerpo, y el alma no está ni encima ni dentro, está «con», está en el camino, expuesta a todos los contactos, a todos los encuentros, en compañía de todos los que siguen el mismo camino, «sentir con ellos, captar al vuelo la vibración de su alma y de su carne». Justo lo contrario de una moral de salud. Enseñar al alma a vivir su vida, no a salvarla. (p. 72)

El trabajo sobre las emociones desde las competencias socioemocionales no puede caer en la producción del individualismo radicalizado por unas tendencias políticas dominantes. La idea es no caer en eso que Illouz (2008) ha comentado de cómo llevar al yo emocional a una acción instrumental, como tampoco normalizarlas y gestionarlas, convirtiendo a las emociones en un bien de consumo más. Lo que se quiere poner sobre la mesa es un planteamiento ético-político desde una problematización entre las relaciones mente y cuerpo, pasiones, razón, emociones, pensamiento y acción que en esta investigación se han trabajado.

Lo social en las competencias socioemocionales: el cuidado de sí y de los otros

Es importante resaltar que los antecedentes de las competencias socioemocionales se encuentran con el concepto de inteligencia emocional (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990). Investigadores que por primera vez enfatizan en el concepto de inteligencia emocional, los cuales tenían como propósito medir el nivel emocional de las personas, pero es hasta la divulgación del libro de Daniel Goleman (1995) que este concepto de inteligencia emocional se generalizó, planteando que lo emocional tendría que ser estudiado tan seriamente como lo racional y que los comportamientos, las motivaciones y otros aspectos humanos tienen que ver más con aspectos emocionales que cognitivos.

Goleman (2011) define la emoción como un estado mental caracterizado por sentimiento, pasión, agitación o trastorno de la mente: “sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (p. 331). Estas tendencias a actuar no solo tienen que ver con un saber hacer con las emociones, al reconocer las propias emociones para establecer relaciones con los otros. He aquí donde las competencias socioemocionales van a ser relacionadas con el cuidado de sí y de los otros, planteado y divulgado por Foucault en sus últimos seminarios en el Collège de France.

Trabajar sobre las emociones puede traer consigo un culto al yo que puede conducir a un excesivo individualismo que no permite establecer lazos con los otros. Lo que pretende este trabajo sobre las emociones es precisamente hablar de unas competencias socioemocionales donde lo colaborativo, la convivencia y el respeto por el otro sean los fines. Como ya se ha mostrado en esta investigación, las emociones no son hechos aislados de un individuo, estas se producen en los contextos sociales que a su vez están estructurados por aspectos económicos, políticos, culturales, históricos, etc.

Las competencias socioemocionales no pueden estar separadas de otras competencias como las ciudadanas: “el desarrollo de competencias socioemocionales hace parte de la educación para la ciudadanía y, por tanto, es consistente con las competencias ciudadanas” (Secretaría de Educación Distrital, 2018, p. 9), es decir, estas competencias son un asunto necesario en un país y en un contexto atravesado por diferentes manifestaciones violentas y fenómenos complejos como la pobreza, la inequidad, entre otros.

En Colombia, las competencias ciudadanas impulsadas por el Ministerio de Educación y el programa aulas en paz (PAP), implementado en varias regiones del país, constituyen excelentes ejemplos de iniciativas que se pueden transformar en prácticas con diferentes poblaciones. El asunto es que las competencias emocionales e incluso las competencias ciudadanas no son tan fácilmente identificables, en muchas

ocasiones estas competencias son llamadas blandas, sobre todo las socioemocionales. Orduz (2016) hace un breve recorrido sobre esta etiqueta de “blandas”:

No es posible el desarrollo de tales competencias sin las competencias socio-emocionales, a las que se les etiqueta también como “blandas”, “no-cognitivas”, asociadas al carácter y la personalidad, entre otros rótulos. Se trata de destrezas que se adquieren por vía informal y formal y en las que los entornos familiares y escolares de niños y jóvenes juegan un papel de primera línea. (párrafo 7)

Colombia es un país caracterizado por amplias dosis de violencia intrafamiliar, intolerancia social, excesiva desconfianza y son necesarias las competencias socioemocionales y ciudadanas en muchos espacios sociales, es ahí donde los futuros profesionales tienen que ser promotores de espacios de convivencia, respeto por los otros y demás: “La necesidad de desarrollar en los niños y jóvenes las competencias socioemocionales es un requisito indispensable para la convivencia pacífica, uno de los mayores retos después del Plebiscito por la Paz del 2 de octubre del 2016” (Orduz, 2016, párrafo 10).

Pedagogía y psicagogía convergen en las prácticas del desarrollo de las competencias socioemocionales, estas competencias para todo individuo y en esta investigación para todo futuro profesional implican cuidarse y cuidar a los otros, cuidado que abarca la convivencia y respeto por el otro. Si bien la pedagogía ha tratado durante diferentes épocas de enseñar esas competencias, parece que todavía no es suficiente para que esos estudiantes que atraviesan por los diferentes ciclos educativos puedan incorporar en sí mismos esas competencias. Es por eso que existe una propuesta no solo pedagógica sino psicagógica en Foucault (2005): “Psicagogía a la trasmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, et-cétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos” (p. 388).

La psicagogía es un quehacer ético, donde no solo es el dictado de unas normas que hay que cumplir o la enseñanza de un profesor desde un saber completo hacia el recipiente vacío de los estudiantes, esperando a ser llenados. Estas prácticas de las competencias socioemocionales implican una presencia activa de todos aquellos que están inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde cualquier puede ocupar esos lugares.

Estamos entonces ante una psicagogía cuyo propósito es cambiar el modo de ser a través de una forma específica de relacionarse consigo mismo en la que se toma conciencia de las expresiones emocionales como fenómenos encarnados; sin embargo, no hay aquí ni un maestro que legitime la verdad del saber obtenido, ni tampoco un confesor, ni una verdad que confesar. (Pedraza, 2005, p. 14)

La psicagogía tiene que ver con cuidado de sí, un cuidado del alma que a su vez sería un saber hacer con las emociones. La ética del cuidado de sí era una elección personal y consistía en una práctica del sí sobre el sí mismo. Todos los ejercicios y las técnicas tienen la finalidad de establecer un dominio sobre sí mismo y sus afectos y emociones. Este cuidado es una estrategia que ayuda a enfrentar las pasiones, los afectos y las emociones del vivir.

Volver sobre el trabajo de las emociones es apuntar a un trabajo sobre ese cuidado de sí, asunto que se ha descuidado por el imperio de la razón, sostenido por una razón instrumental, que domina casi todas las prácticas durante varios siglos (entre ellas la pedagogía y la psicología), olvidándose casi por completo de ese cuidado de sí. El cuidado de sí desde esa psicagogía permitiría a un sujeto poder gobernarse con los otros o el gobierno. Ocuparse de sí mismo es imposible sin ocuparse de otros o que otros se ocupen de uno, si estas prácticas fueran desarrolladas en la educación actual. Esto último debería ser el camino (ethos) que un sujeto en su formación apuntaría para su vida y para su convivencia con los otros para el arte de la existencia. Foucault y la inquietud de sí es una actitud: respecto a sí mismo, con respecto a otros.

Foucault en la hermenéutica del sujeto, supone una relación entre epimeleia y política, pues se trata de gobernarse a uno mismo para poder estar en condiciones de gobernar a otros. Mouffe (2000) trabaja sobre pasiones y democracia, al alertar acerca de los peligros de relegar las pasiones a la esfera privada, las competencias son un asunto social y político. Un saber hacer sobre las emociones implica un saber relacionarse con los otros, un ejercicio que apunta a sostener sociedades democráticas.

Sobre las competencias socioemocionales en los profesionales

En el relato de Alcibíades adjudicado a Platón, Sócrates sostiene una conversación con Alcibíades, este último quería ingresar en la carrera política y Sócrates le comenta sobre los tipos de conocimiento que debe tener para poder gobernar a la polis, todo ese diálogo se puede resumir en la máxima délfica “conócete a ti mismo”. Máxima que también es acompañada por otra que parece ser mucho más amplia que la primera: “cuida de ti”.

En las anteriores páginas se ha hablado de la importancia del cuidado de sí para el ejercicio de las prácticas socioemocionales. Las competencias nos remiten a la capacidad de creación y producción, actuación y transformación, que se manifiesta en el intercambio social, en el contacto con las y los otros. Así, la competencia se define

como: “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los filósofos de la antigüedad no distinguían de manera tan tajante entre discurso filosófico y forma de vida, al respecto Hadot (2000) se pregunta: ¿Cómo es posible que, en la enseñanza actual de la historia de la filosofía, esta sea presentada ante todo como un discurso sin ninguna relación directa con una manera de vivir del filósofo? Uno de los propósitos de este filósofo consiste en recuperar lo teórico-práctico de la filosofía antigua y esto se torna importante en la medida en que ese actuar práctico de la filosofía antigua se ha perdido, es decir, la práctica de la filosofía y del pensamiento en general para vivir comenzó a estar ausente. Esto mismo que Hadot cuestiona de la filosofía también podría aplicarse a otras disciplinas, sobre todo en la formación profesional. Hay que construir no solo un conocimiento teórico sobre las cosas, sino ejercer un saber práctico sobre la vida con esos conocimientos para aprender a vivir, que su vez remite a una forma y manera de comprender y estar en el mundo, lo que posibilita la formación y la transformación de sí mismo y de los otros.

Todo este recorrido por la filosofía y otras disciplinas sociales y educativas es para contextualizar las prácticas sobre las competencias socioemocionales en diferentes poblaciones, en este caso sobre los futuros profesionales de la Fundación Universitaria del Área Andina, lo contrario sería un uso de las competencias descontextualizado y desconectado de la realidad de esos mismos profesionales, algo que ha señalado De Zubiría (2002) es que son usos que se realizan sin criterios claros de referencia.

No se puede sacar una noción -como competencias- de un paradigma teórico, y ponerla a operacionalizar y a funcionalizar en otro. La idea misma de ‘paradigma teórico’ implica que, si una categoría se saca del sistema, es necesario sacar las tesis anexas, las tesis dominantes y las subordinadas. (p. 55)

Las competencias no provienen de un único paradigma, como propone Zubiría (2002), sino que tienen múltiples fuentes epistemológicas, teóricas y metodológicas. La interdisciplinariedad persigue la convergencia de saberes que no solo fundamentan el ejercicio profesional sino la producción de conocimiento. Complejidad e interdisciplinariedad son características de las competencias, las cuales tienen que ser trabajadas desde una visión integral, así Villarini (2008) comenta:

Definimos competencia humana como una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente

establecido por un programa académico que tiene como su meta. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo que hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente también implica tener la capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta. (p. 62)

Cada vez más se necesitan profesionales que puedan ubicarse en un saber hacer más allá de lo funcional, profesionales que no solo tengan informaciones sino que sepan hacer algo con ellas, siendo lo más importante hacer en contexto.

Las prácticas sobre competencias socioemocionales, pero de cualquier competencia, tienen que desarrollarse de una manera integral. Abordar su complejidad no solo compromete una teoría, también obliga a que la teoría y la práctica sean trabajadas de una manera reflexiva y crítica. Esta interdisciplinariedad genera pensamiento flexible, al mejorar las habilidades para integrar contextos diferentes. La interacción entre diferentes disciplinas permite generar nuevos conocimientos, nuevas prácticas, nuevas formas de ubicarse y hacer en el mundo.

Al ser con los otros se elabora un saber consigo mismo y con los otros, asunto de suma importancia en un contexto que se ha orientado al objetivo de enseñar una serie de conocimientos cada vez más especializados pero descontextualizados. Esta investigación lo que pretende es aportar sobre el debate, sobre las competencias y las habilidades que necesitan los profesionales frente a las demandas de un mundo cada vez más complejo. En el siglo **XXI** son muchos los fenómenos que convocan a los futuros profesionales a un saber hacer sobre ellos.

La formación de los profesionales del siglo **XXI** necesita que se cree capacidad para comprender y saber hacer con las ideas complejas de un mundo, y eso necesita de un trabajo con otros, de una labor cooperativa. Todo esto para transformar los fenómenos que nos aquejan. Trabajar con los otros será una apuesta para las futuras generaciones de profesionales para una tendencia individualista en la educación hasta la actualidad. Abrir nuevos caminos, nuevas posibilidades para uno mismo y para los otros es la propuesta de esta investigación, planteando nuevos cuestionamientos para pensar otras respuestas, pero sobre todo para dejarse sorprender por lo inesperado.

Para terminar, en el contexto de este texto tomaremos como punto de partida la definición de competencias como: “Procesos complejos de desempeño con idoneidad

en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006, p. 5). El carácter de complejidad en esta definición se origina en la relación con diversos tejidos sociales e implica el afrontamiento de la incertidumbre. La idoneidad implica un adecuado desempeño tanto de la tarea esperada como del componente de valores que está vinculado con dicha tarea.

Las competencias socioemocionales, desde la perspectiva del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se entienden como aquellos conocimientos o comprensiones, actitudes y habilidades que se requieren para desenvolverse y contribuir en los distintos ámbitos de la vida: personal, social y laboral. Adquirir estas competencias contribuye a la empleabilidad de los jóvenes y al impacto que esto conlleva en términos de inclusión social, su posibilidad de desarrollo personal y la mejora de condiciones socioeconómicas (Gonzalez y Cardona, 2015).

TABLA 1
Competencias requeridas para la empleabilidad: diferenciación entre habilidades personales y características de personalidad

Competencias para la ocupabilidad (mundo del trabajo)	Habilidades personales requeridas	Características de personalidad requeridas
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> · Presentar información e ideas de manera oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> · Extroversión
Organización	<ul style="list-style-type: none"> · Coordinación de tareas. · Manejo de recursos (económicos, materiales, tiempo). 	<ul style="list-style-type: none"> · Organización · Meticulosidad · Flexibilidad / adaptabilidad
Auto-motivación	<ul style="list-style-type: none"> · Iniciativa · Autocontrol 	<ul style="list-style-type: none"> · Optimismo · Determinación · Perseverancia
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajar bien con los demás. · Dar apoyo a compañeros de trabajo o equipo. · Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> · Amabilidad, agradabilidad
Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> · Pensamiento crítico. · Toma de decisiones. · Solución de problemas. · Trabajo ético. 	<ul style="list-style-type: none"> · Honestidad · Responsabilidad · Flexibilidad, apertura al conocimiento. · Autoeficacia

Fuente: adaptado de Raciti (2015).

Concretamente, las competencias o habilidades socioemocionales podrían agruparse según las siguientes categorías (tabla 2):

TABLA 2**Categorías de agrupación más comúnmente utilizadas en competencias socioemocionales**

Conocerse a uno mismo y a los demás	Capacidad, por ejemplo, para reconocer y etiquetar los propios sentimientos
Tomar decisiones responsables	Que requiere, por ejemplo, una adecuada regulación emocional
Cuidar de los demás	En donde se destaca la empatía
Saber cómo actuar	Aquí se incluyen competencias como la comunicación verbal y no verbal, el manejo de las relaciones interpersonales, o la negociación

Fuente: adaptado de Repetto y Pérez (2007).

Concepciones en torno a las competencias socioemocionales

Diversos estudios coinciden en la polisemia o en la variabilidad de las definiciones de conceptos asociados al campo de competencias socioemocionales (González y Cardona, 2015; Kechagias, 2011).

En la figura 1 se busca hacer un paralelo entre conceptos, al comparar las concepciones documentadas de términos asociados a las competencias socioemocionales.

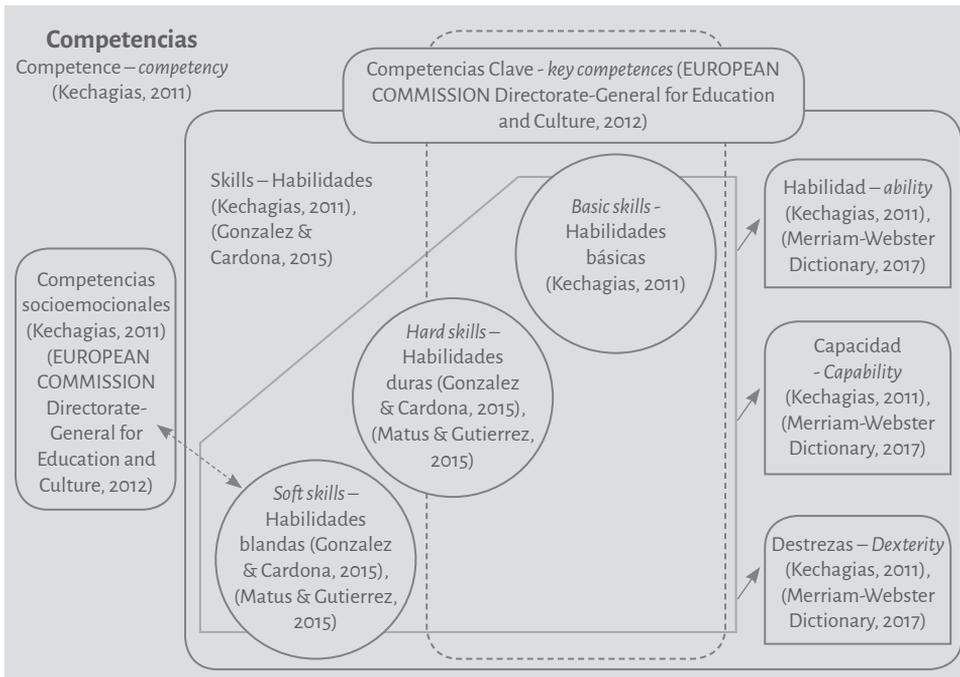
Uno de los textos de referencia propone un modelo holístico para las competencias, el cual incluye un amplio rango de procesos y acciones de la ocupación humana e incorpora elementos cognitivos, afectivos y volitivos desde una perspectiva ética. Con lo anterior, el lugar donde se evidencia la competencia es la interface ubicada entre la persona y las demandas que le formula el mundo real (Kechagias, 2011). La figura 1 muestra que la competencia tiene mayor amplitud o alcance conceptual que el conocimiento y las habilidades. La figura 2 aporta algunos elementos de diferenciación entre los conceptos de habilidad (*ability*) y capacidad (*capability*).

Estas gráficas permiten construir una conceptualización que indica que las competencias se adquieren a lo largo de un aprendizaje durante el ciclo vital en una amplitud de contextos personales, sociales y políticos. Una precisión que ayuda en la diferenciación es que el término “competencia” es fuertemente dependiente del contexto de valores que le imprime la vida real a la persona de quien se requiere determinado desempeño, a diferencia de lo que se muestra en la figura 3, la cual permite ver que las habilidades (*skills*) igualmente implican conocimientos, características personales, pero su lugar es de mayor especificidad y de menor complejidad que la competencia.

Por tal razón, en la figura 1 se presenta la habilidad (*skill*) subordinada a la competencia. Así, las capacidades, habilidades (*ability*) y las destrezas serían una definición sinónima de habilidades.

Estas habilidades (*skills*) son expresadas en la literatura, divididas en dos principales grupos: habilidades blandas, duras y básicas (González y Cardona, 2015; Matus y Gutiérrez, 2015). Las habilidades duras hacen referencia principalmente a los aspectos de conocimientos y desempeños específicos de una disciplina o profesión. Las habilidades blandas suponen desempeños contextuales de interacción con otros y aspectos de razonamiento social, requeridos para la adecuada implementación de las habilidades duras. Las habilidades básicas hacen principal referencia a conocimientos necesarios en cualquier campo de la ocupación humana (como la aritmética o la capacidad de comunicarse en el idioma nativo). Estas habilidades básicas se relacionan con las competencias clave (ver figura 1), diferenciándose por el nivel de complejidad y los aspectos sociales y éticos antes mencionados. De una manera similar ocurriría con las competencias socioemocionales y las habilidades blandas.

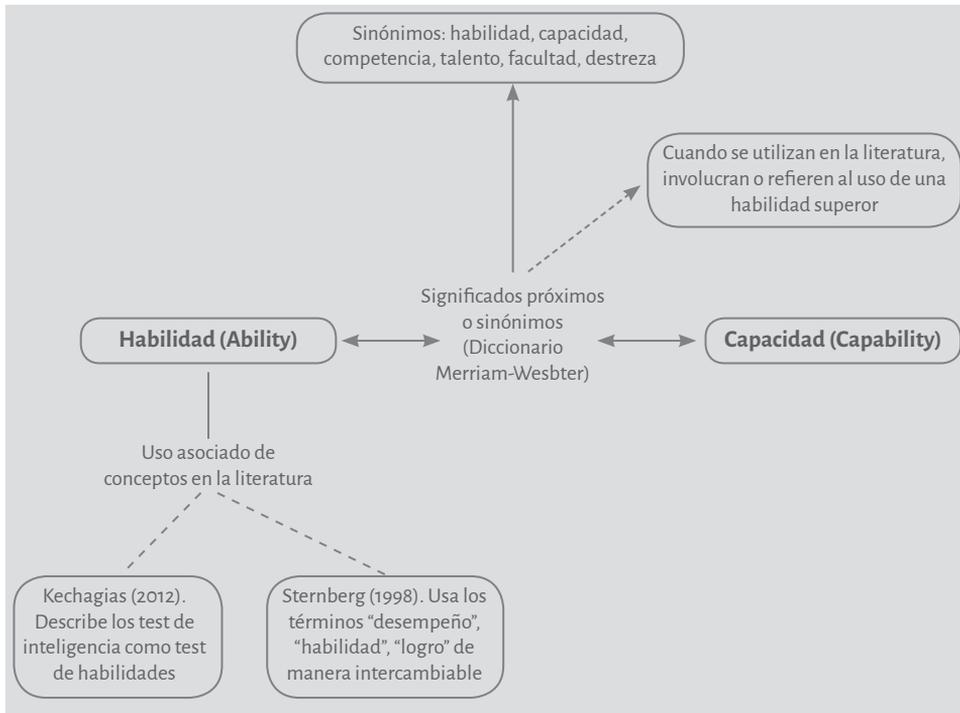
FIGURA 1
Esquema de relaciones entre términos asociados con competencias socioemocionales y esquema de relaciones entre términos asociados con las competencias blandas



Fuente: elaboración propia a partir de Kechagias (2011); European Commission Directorate-General for Education and Culture (2012); Gonzalez y Cardona (2015); Merriam-Webster Dictionary (2017); Sternberg (1998); Matus y Gutiérrez (2015).

FIGURA 2

Relación de los términos *ability-capability* en el contexto de competencias socioemocionales

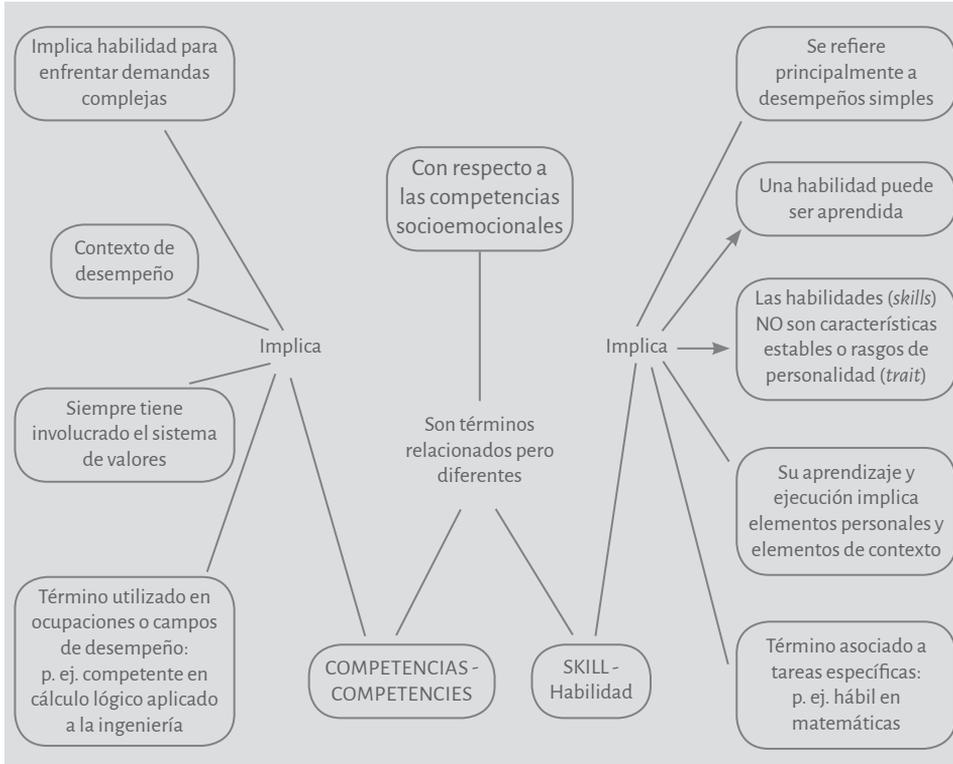


Fuente: adaptado de Kechagias (2011) y de Sternberg (1998).

Competencias socioemocionales y su relación con el desempeño laboral

Como se ha venido estudiando en las páginas anteriores, las competencias socioemocionales y ciudadanas tienen una influencia importante en cada uno de los contextos en los que interactúan las personas, particularmente en el presente estudio frente a las competencias socioemocionales que pueden diferenciar a los egresados que participaron durante su vida estudiantil en las actividades formativas impartidas por la dependencia de bienestar universitario. Se encuentra que existen aspectos significativos que han influido en las acciones laborales o de emprendimiento realizadas por los participantes del estudio.

FIGURA 3
Términos en paralelo: competencia-habilidad (skills)



Fuente: basado en Kechagias (2011).

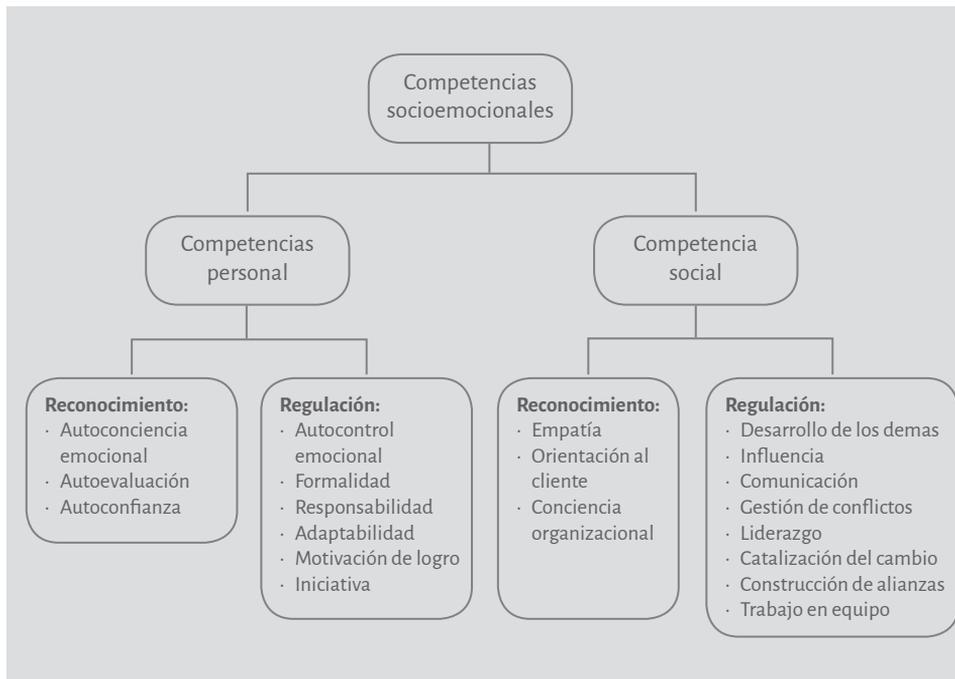
Las competencias socioemocionales han tomado una fuerza importante con el pasar del tiempo, cada vez son más nombradas y estudiadas en diferentes ámbitos, particularmente se encuentra que son tenidas en cuenta por muchas empresas, tal y como lo resalta Repetto y Pérez (2007):

Hoy en día, las competencias socioemocionales son muy valoradas en el mercado laboral, y, de hecho, muchos autores aseguran que este tipo de competencias contribuyen a aumentar la empleabilidad de los individuos (...). La mayoría de los trabajos exigen no solo conocimientos y competencias técnicas específicas, sino, además, un cierto nivel de competencias sociales y emocionales que aseguren que el trabajador sea capaz, por ejemplo, de trabajar en equipo, de motivarse a sí mismo ante las dificultades, de resolver conflictos interpersonales o de tolerar altos niveles de estrés. (p. 25)

Al tener en cuenta lo anterior se encuentra que, desde la perspectiva de los egresados consultados en el presente estudio, la participación en los grupos formativos implementados desde bienestar universitario aportó al fortalecimiento de competencias socioemocionales que influyen en el desempeño que presentan actualmente a nivel laboral dichos participantes. Así mismo se encuentra que los empleadores o los jefes y los empleados o personas a cargo, de acuerdo con la asignación de funciones, reconocen características diferenciales en dichos egresados, esto nos lleva a plantearnos una pregunta inicial relacionada con el presente estudio: ¿cuáles son esas características diferenciadoras, percibidas por los consultados?

En Repetto y Pérez (2007), se resalta su modelo de la clasificación de las competencias socioemocionales, basado en dos grandes grupos: las competencias personales y las competencias sociales, estas además se dividen en las de reconocimiento y las de regulación, como se presenta en la figura 4.

FIGURA 4
Clasificación de las competencias socioemocionales



Fuente: elaboración propia, de acuerdo con la información de Repetto y Pérez (2007, p. 99).

Capítulo 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El actual estudio³ centró su atención en resolver la pregunta de ¿cuáles son las competencias socioemocionales que se pueden diferenciar en egresados, que durante su vida estudiantil participaron activamente en las actividades formativas permanentes de Bienestar Universitario⁴?

El presente documento es un avance del proyecto de investigación titulado: *Formación integral de competencias socioemocionales y participación en programas ofrecidos por la oficina de Bienestar Universitario en graduados universitarios*. Este proyecto busca constituirse en un primer seguimiento en detalle a los aportes en la formación integral y concretamente al desarrollo de competencias socioemocionales, a raíz de la participación sostenida en programas formativos de la oficina de Bienestar Universitario en una universidad en Bogotá.

El bienestar universitario es una dependencia que por sus funciones en las instituciones de educación superior colombianas se asemeja a las *student affairs offices* en universidades del ámbito anglo o a las oficinas de orientación (con el apoyo de los deportes, la cultura, la salud y el manejo del tiempo libre), en otras partes del continente americano. El proyecto busca conocer cómo esta participación en el bienestar universitario durante el cursado de los programas de pregrado, tiene un impacto en la vida de la persona una vez se ha graduado y conocer cómo estos aprendizajes, y particularmente en los aspectos de las competencias socioemocionales (o competencias transversales), tienen un impacto en su actuar personal y profesional.

Se buscó acceder directamente a las fuentes de información que en este caso son los graduados de la Fundación Universitaria del Área Andina en Bogotá. De igual manera, se quiso contrastar la percepción de estos graduados con la opinión de sus jefes directos para conocer de primera mano cuál es su percepción sobre las habilidades que percibían en ellos. Graduados y sus empleadores son actores sociales relacionados con el proceso de formación integral de las universidades y en particular del bienestar universitario, ya que permiten a las instituciones de educación superior ver su reflejo en la sociedad, su influencia y su contribución (Jaramillo y Cols. 2017).

³ Proyecto adelantado por el grupo de investigación “Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo humano”, financiado por la convocatoria de apoyo a proyectos de investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina CV2017B-24.

⁴ A lo largo del texto se hablará del “bienestar universitario”, principalmente en el sentido de *dependencia u oficina administrativa*, similar a la *Students Affairs Office*.

Estos actores sociales son portadores de significados que es preciso identificar, comprender y discutir (Urbina y Barrera, 2017), con el fin de entender los aportes percibidos que realiza la participación de Bienestar Universitario a los estudiantes durante su proceso de formación. Para esto, se optó por el abordaje desde las representaciones sociales.

Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales constituye uno de los aportes más significativos a la investigación social en las últimas décadas (Urbina y Barrera, 2017), en la medida en que permite introducir el lenguaje y la cognición como dimensiones básicas de la cultura y la vida cotidiana. Permite analizar cómo un determinado grupo o actor social “ve”, “interpreta” o “da sentido” a un determinado sector de sus vivencias individuales o colectivas (Rodríguez y García, 2007). Son entendidas también como modalidades del pensamiento de sentido común que “viven” mediante procesos comunicativos cotidianos y mediáticos.

Una representación social consiste en un cuerpo de información, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado. Los elementos mencionados estarán organizados y estructurados de manera que estos constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social (Abric, 2001). Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización de un determinado grupo y puede modificar el propio funcionamiento cognitivo de un individuo (Jodelet, 1986).

Estas representaciones cumplen con dos roles (Rodríguez, 2007):

1. Convencionalizar objetos, personas y eventos que encontramos, asignándoles una forma definitiva, permitiendo que se puedan ubicar en una categoría y gradualmente establecerlo como un modelo compartido por un grupo de personas.
2. Las representaciones sociales son prescriptivas, es decir, se nos impone con fuerza (social) irresistible, como resultado de una combinatoria entre una estructura que se nos presenta antes de empezar a pensar y de una tradición que nos marca lo que debemos pensar.

Las representaciones sociales se definen como teorías del sentido común, producidas por los sujetos y los grupos sociales, con el fin de entender su entorno y vivir de acuerdo con él (Urbina y Barrera, 2017).

Comprender las competencias socioemocionales, el desarrollo de estas en los programas de Bienestar Universitario y entenderlas desde la perspectiva de las representaciones sociales en egresados universitarios y sus empleadores, ello permitirá acercarse a los aportes de bienestar en la formación integral de las personas

durante su cursado universitario y también aproximarse a la visión de las empresas sobre el desempeño profesional de los egresados.

El concepto de representaciones sociales trabajado y popularizado por Moscovici (1979), en su libro titulado: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, hay que decir que existe un antecedente histórico de este concepto que remite a Emile Durkheim y sus representaciones colectivas. Durkheim (2000) se refiere al concepto de “representaciones colectivas” como categorías producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales, es decir, que las representaciones colectivas producen representaciones individuales, es por eso que no es lo individual donde se puede averiguar sobre la conciencia individual, sino en eso colectivo:

Que la materia de la vida social no pueda explicarse por factores puramente psicológicos, es decir, por estados de la conciencia individual, es para nosotros completamente evidente. En efecto las representaciones colectivas manifiestan cómo se piensa el grupo en sus relaciones con los objetos que lo afectan. (p. 25)

Lo importante es señalar que la vida social y cotidiana está integrada por entero de representaciones, estas encarnan las condiciones históricas y culturales de una determinada sociedad. Durkheim se encuentra influenciado por el trabajo de Wudnt, en los que afirman que los hechos sociales no pueden explicados desde lo individual. Durkheim (2000b) comenta la importancia de los ideales en la vida social, recalcando que no podía existir la sociedad sin esos ideales:

Si el hombre concibe ideales, si ni siquiera puede prescindir de concebirlos y de apegarse a ellos, es porque es un ser social. La sociedad lo impulsa o lo obliga a elevarse así por encima de sí mismo, y es ella también la que le proporciona los medios para hacerlo [...] La sociedad no puede construirse sin crear ideales [...] Pero estos ideales no son abstractos, frías representaciones intelectuales, desprovistas de toda eficacia. Son esencialmente motores, pues detrás de ellos hay fuerzas reales y activas: las fuerzas colectivas, las fuerzas naturales. (p. 115)

Esta idea del mundo como representación ha atravesado todo el siglo ~~xx~~ incluso llegando a Moscovici o Castoriadis desde las ciencias sociales, llegando al campo de las neurociencias como Sacks (1999): “el mundo no se nos da: construimos nuestro mundo a través de una incesante experiencia, categorización, memoria, reconexión” (p. 152).

Las representaciones colectivas presentan un conjunto de conocimientos socialmente disponibles que abarcan desde lo moral, pasando por la imaginación colectiva hasta llegar a la opinión pública, es en este último punto donde aparece Moscovici. La teoría de las representaciones colectivas estuvo abandonada por un tiempo hasta que en los años sesenta del siglo *XX*, Moscovici (1979) las retoma como punto inicial para su teoría de las representaciones sociales:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación. (pp. 17-18)

Las representaciones sociales se determinan en los contextos en que son constituidas. La interpretación de la realidad de los individuos no es una copia de esa misma realidad, sino que son construcciones transformativas de esa misma realidad. La representación está asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural:

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. (p. 33)

Las representaciones sociales para Moscovici son conocimientos instituidos y es aquí donde lo planteado por Moscovici se acerca a la concepción de imaginario social de Castoriadis (2007). Este autor piensa al imaginario social como una creación, un magma de creación permanente de la sociedad: “El imaginario ya se trata de una invención absoluta, de una historia imaginada en todas sus partes, o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que los símbolos ya disponibles están investidos de significaciones” (Castoriadis, 2007, p. 201).

Castoriadis llamó imaginarias a estas significaciones porque corresponden a elementos no “racionales” o que no se pueden enmarcar solamente en la racionalidad, no se circunscriben a esos elementos, sino que están dadas por creación y las llamo sociales porque solo existen estando en ella. El magma de las significaciones imaginarias sociales se encarna en la institución de la sociedad considerada y que la animan por medio de lo dicho y del hacer. Es a partir de este imaginario social “cen-

tral” e “instituido” que se organizan y se justifican las acciones y las prácticas individuales y sociales.

Usar tanto las representaciones sociales de Moscovici como el imaginario social de Castoriadis, como fundamento metodológico en esta investigación sobre competencias socioemocionales, es un asunto que apela no solo a la razón sino que abarca otras dimensiones humanas como las mismas emociones y sentimientos. La categoría de competencias socioemocionales como imaginario social se constituyen a través de instituciones que a su vez instituyen a los seres humanos de las sociedades donde ha sido legitimada. Los individuos al constituirse en esa sociedad, por medio de las emociones y los sentimientos se pueden comportar y pensar de determinadas maneras, que a su vez le permiten ubicarse en un mundo, pero también estas mismas ubicaciones se pueden transformar y crear nuevas formas de vivir.

Los imaginarios sociales y el imaginario social tienen que analizarse históricamente y en contexto: son sociales porque se producen alrededor de relaciones sociales y condiciones históricas. Castoriadis comenta que esta metodología no es rígida, ya que no existe un imaginario que sea verdadero y único para una sociedad, estos se constituyen en cada contexto. Una representación social tiene como características ser histórica.

Para retomar a Moscovici y a las representaciones sociales, estas sirven para que cada individuo pueda comprender a las personas y actuar en su realidad. Estas representaciones pueden ser tomadas desde el sentido común o desde lo que esos mismos individuos organizan como conocimiento en su vida cotidiana.

Estos conocimientos forman parte del conocimiento del sentido común. En las representaciones sociales la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. (Moscovici, 1979, p. 27)

Estos conocimientos que nos brindan las representaciones sociales permiten comprender diferentes situaciones, hacen inteligible la realidad social, asunto que en esta investigación es sobre las competencias socioemocionales en profesionales, sobre las ideas que se tienen de esas mismas competencias, una reconstrucción individual

y social sobre ellas. Las representaciones sociales se limitan a una cosa en particular (Jodelet, 1986).

El estudio de las competencias socioemocionales en profesionales permite conocer los procesos y los desarrollos de esas competencias y el sentido que los mismos individuos les adjudican a ellas. Se sustentan en el saber de sentido común y son propias de la de cada contexto. Las representaciones sociales permiten aproximarse al análisis de las competencias socioemocionales en profesionales de la Fundación Universitaria del Área Andina y sirven para dar sentido a las vivencias de esas competencias.

En esta investigación, las representaciones sociales son el marco donde las competencias socioemocionales se constituyen. Con las representaciones como soporte teórico y metodológico se puede acceder de una manera comprensiva a estos fenómenos. La representación social se desarrolla en la relación que los individuos establecen con esas competencias socioemocionales y su vida profesional.

Hay que aclarar que estas no se pueden observar directamente, por lo que se deben analizar mediante los discursos que las personas expresan y cómo estas se ubican dentro de esos discursos. Estas maneras de ubicarse muestran la manera en que un individuo (Foucault, 2005) expone tipos de enunciados, conceptos y elecciones temáticas.

Las representaciones sociales son la muestra de cómo los individuos orientan y codifican el mundo y sus historias. El mismo Moscovici (1979) lo plantea como un “sistema de interpretación” y más que opiniones o ideas sueltas o aisladas, son medios para la orientación sociocultural y para la comunicación (como códigos comunes que permiten los intercambios simbólicos).

Los individuos que participaron en esta investigación disponen de unos sistemas de comprensión de diferentes eventos, entre ellos los procesos de aprendizaje de las competencias socioemocionales. Esta comprensión está regida por el contexto social donde estos individuos se desenvuelven. Más allá de las características objetivas de una situación (enseñanza y aprendizaje de las competencias socioemocionales) que son importantes, lo fundamental son las características socialmente reconstruidas por ellos. De ahí la importancia de las representaciones sociales como metodología para la investigación en ciencias sociales.

Las representaciones sociales permiten recopilar informaciones y fundamentar el análisis de los elementos que componen el tema a investigar. Lo importante del uso de esta metodología es que no solo se identifiquen las representaciones sociales en los individuos, sino que estas a su vez se posibiliten la emergencia de nuevos elementos que no se habían tenido en cuenta a la hora de plantear la investigación. De las competencias socioemocionales pueden surgir nuevos elementos del concepto que destacan otras propiedades y que no excluyen los mismos elementos contradictorios.

Por último, el interés de esta investigación al centrar su objetivo es la obtención de información por medio de las representaciones sociales en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los profesionales de la Fundación Universitaria del Área Andina a través del programa de bienestar, ya que estas representaciones pueden ser materia de investigación a partir de la caracterización de sus diferentes contenidos. Esta información permite el conocimiento recolectado para analizar cómo estas competencias han impactado en la formación integral profesional de los estudiantes. No hay que olvidar que en esta investigación también se busca indagar sobre las representaciones sociales no solo de los estudiantes sino de sus empleadores, esto es otra razón para usar como metodología las representaciones sociales, ya que desde este camino metodológico se permite la interacción de significados producidos por los individuos participantes en la investigación (estudiantes y empleadores), informaciones que no solo están determinadas por los miembros de un grupo (estudiantes), sino también porque se configuran en las interacciones con otros grupos (empleadores).

El diseño metodológico más acorde con los objetivos de esta investigación es el de las representaciones sociales, el cual busca interpretar y comprender desde los significados, las opiniones y las expresiones responder a la pregunta de la investigación: ¿cuáles son competencias socioemocionales que se pueden diferenciar en egresados, que durante su vida estudiantil participaron activamente en las actividades formativas permanentes del bienestar universitario?

Objetivos del proyecto en general

- Conocer las representaciones acerca del desarrollo de competencias socioemocionales presentes en los egresados y en su entorno de desempeño profesional, que durante su vida estudiantil estuvieron fuertemente vinculados en programas del bienestar universitario.
- Establecer las representaciones de egresados acerca del aporte percibido de su participación en bienestar durante la vida universitaria, sobre su desempeño profesional y su vida actual.
- Conocer la percepción de empleadores de egresados con fuerte arraigo del bienestar universitario, acerca de su desempeño actual.

Metodología para el diseño del instrumento

Para el diseño de los instrumentos, en primera instancia se hizo una revisión de la bibliografía en general y posteriormente se eligieron una serie de documentos relacionados con la educación superior en Latinoamérica y Colombia, en relación con

las temáticas de competencias socioemocionales, competencias blandas, egresados y recién graduados universitarios.

Se utilizaron ocho documentos como referencia para el análisis del trabajo. Se procedió a realizar una lectura analítica de dichos textos y se construyó una matriz en la cual se plasmaron las principales competencias de índole socioemocional, a las cuales los autores les asignaban importancia en el desarrollo de sus escritos.

En la matriz (tabla 4) se colocaron en el eje “y” las diferentes fuentes de consulta; en el eje “x” se colocaron las competencias. Posteriormente, se hizo un conteo de las veces en las cuales en cada texto se tomaba como referente conceptual o como variable una determinada competencia y se colocaba un indicador numérico sobre la frecuencia de aparición de cada competencia en los diferentes textos.

Al final se hacía una sumatoria simple del número de veces que una competencia aparecía en los diferentes textos analizados.

En las conclusiones de estos análisis y al revisar teóricamente las relaciones en los diferentes textos sobre las competencias enunciadas, se procedió a seleccionar los siguientes ejes de competencias (o grupos de competencias) para ser incluidos en las preguntas de los instrumentos. Se eligieron tanto por la frecuencia de aparición en los textos enunciados como también por la coincidencia conceptual entre las diversas formas de llamar una misma competencia entre los diversos autores. Por ejemplo, la competencia denominada “liderazgo” se agrupó con una competencia denominada “acción-gestión”, ya que al acudir a las definiciones de los autores y la literatura afín se encontraban coincidencias entre los conceptos. Se unificó la competencia bajo una denominación más comúnmente conocida que para el ejemplo fue “liderazgo”.

Dado lo anterior, tanto el instrumento de “Egresados” (anexo 1) como el instrumento para “Empleadores” (anexo 2) incluyeron preguntas relacionadas con los ejes que se mencionan en la tabla 3.

TABLA 3
Ejes identificados en el rastreo de literatura y experiencias en Colombia

Ejes identificados en el rastreo de Literatura y experiencias en Colombia (basados en la tabla 1)

- Comunicación (habilidades comunicativas)
- Liderazgo
- Comunicación (regulación emocional)
- Trabajo en equipo y colaborativo

Fuente: adaptado de Raciti (2015).

Posteriormente se realizó una primera versión de los instrumentos que fue enviada a dos jueces para conceptuar sobre la fuerza de las preguntas en relación con las competencias socioemocionales.

Los comentarios de los jueces se ajustaron en la versión final de los instrumentos. (anexos 1 y 2).

TABLA 4
Rastreo de habilidades blandas (o competencias socioemocionales), hallazgo en literatura. Colombia, Latinoamérica (marzo-abril, 2017)

Estudios habilidades-competencias									
	Habilidades blandas: la clave del éxito profesional. Chile	Seis habilidades que debes dominar para que te contraten. Andorra	Competencias específicas solicitadas al recién egresado de ingeniería industrial en Bogotá	Construcción y validación de inventario de competencias socio-emocionales para adultos (ICSE), Chile	Estrategias de aprendizaje para empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados Colombia	Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. Universidad Católica de Brasilia	Entrenando competencias blandas en jóvenes, Universidad Católica de Chile, Chile	Encuesta de competencias profesionales. México	Totales
Acción-gestión					2	1			3
Actitud positiva		1							1
Actitud profesional		1							1
Aprender por cuenta propia			1						1
Análisis de problemas, identificar problemas y necesidades, resolución de conflictos		1	1				1		3
Asertividad				1					1
Atributos de personalidad						1			1
Autocrítica - auto-evaluación - autoconocimiento y auto-determinación			1	1	1		1		4
Autoeficacia				1					1

Autoestima-seguridad en sí mismo, autoconfianza, independencia			1			2			3
Comunicación (habilidades comunicativas)	1	2	1					1	5
Cortesía		1							1
Creatividad	1	1							2
Deseo					1				1
Disciplina			1						1
Eficiencia personal								1	1
Empatía			1	1					2
Emocional, expresión. Conciencia				1					1
Espíritu emprendedor			1						3
Ética, honestidad	1		1						2
Flexibilidad, transdisciplinaridad, transición		1							1
Imagen personal								1	1
Innovación		1							1
Integración con el medio					1				1
Íntegros									1
Inteligencia emocional, motivación, ideación, regulación emocional				1	1			1	2
Liderazgo							1	1	2
Optimismo				1					1
Perseverancia, capacidad de finalizar						1			1

Estudios habilidades-competencias

	Habilidades blandas: la clave del éxito profesional. Chile	Seis habilidades que debes dominar para que te contraten. Andorra	Competencias específicas solicitadas al recién egresado de ingeniería industrial en Bogotá	Construcción y validación de inventario de competencias socio-emocionales para adultos (ICSE), Chile	Estrategias de aprendizaje para empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados Colombia	Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. Universidad Católica de Brasilia	Entrenando competencias blandas en jóvenes, Universidad Católica de Chile, Chile	Encuesta de competencias profesionales. México	Totales
Puntualidad		1				1			1
Proactividad	1								1
Resiliencia, tolerancia a la frustración, resistencia, enfrentar	1								1
Responsabilidad	1						1		2
Social, prosocialidad				1			1		2
Toma de decisiones		1							1
Trabajo en equipo	1	1					1	1	4

Fuente: Adaptado de Universia Chile (2015); Universia (2017); González y Patarroyo (2014); Mikulic, Crespi & Radusky (2015); Enríquez y Rentería (2007); Alencar (2008); Singer, Guzmán y Donoso (2009); Cidac (2014).

Procedimiento

1. Elección de la población con revisión de los datos de participación previa en Bienestar Universitario.
2. Delimitación conceptual de las competencias socioemocionales, objeto de atención, desarrolladas en los programas del bienestar.
3. Diseño de la entrevista de egresados + diseño de la entrevista para empleadores.
4. Realización de entrevistas (entrega de incentivo a egresados y empleadores).
5. Tabulación y análisis de las entrevistas.

En el punto 1 el método utilizado fue: a) elección de participantes con un antecedente importante en programas de Bienestar; b) elegir aquellos accesibles ahora como graduados, con acceso a sus empleadores para las entrevistas semiestructuradas; c) análisis de entrevistas con software Atlasti v. 7.5. Como elemento de confiabilidad, se utilizó la triangulación entre observadores y analistas de datos.

Selección de los participantes

Los participantes en este estudio fueron diez personas, divididas así:

Egresados	Empleadores
7	3

Con el fin de preservar la privacidad de los participantes, se procedió a asignarles códigos de identificación.

- Los egresados se codificaron con la clave “EG10” hasta el “EG17”
- Los empleadores se codificaron con la clave “JEG10”, “JEG11” y “JEG16”, dependiendo del egresado del cual eran jefes.

Los criterios de inclusión y participación para los egresados fueron:

- A. Haber participado de forma continua y destacada en programas o grupos formativos representativos de Bienestar Universitario durante sus estudios de pregrado por más de tres semestres (haber recibido beca durante dos semestres por participación en Bienestar).
- B. Que el egresado esté en posibilidad real de ser ubicado y consienta la participación en el estudio.
- C. Que el egresado resida en la ciudad de Bogotá o en sus alrededores.

Los criterios de inclusión y participación para los jefes/empleadores fueron:

- A. Ser referidos con datos de contacto por el egresado y que este consienta la entrevista.
- B. Que el jefe/empleador consienta participar en el estudio.

Para el punto 2 “delimitación conceptual” se realizó un análisis bibliométrico aplicando herramientas de minería de datos, apoyado en el uso del software Vantage Point 9.0. Lo anterior se realiza dado que encontramos un amplio número de artículos apoyados en diversos términos de búsqueda o *keywords* asociadas que no facilitan una precisa búsqueda bibliográfica para la delimitación conceptual precisa sobre los términos “competencias socio-emocionales”.

FIGURA 5

Pasos de la metodología para el análisis bibliométrico en dos bases de datos especializadas, con búsquedas en inglés y en español

<p>Paso 1</p> <p>Delimitación de los términos de búsqueda en inglés</p>	<p>Paso 2</p> <p>Depuración de fuentes a incluir y selección de campos</p>	<p>Paso 3</p> <p>Filtraje, limpieza y organización de la BBDD de resultados</p>	<p>Paso 4</p> <p>Análisis de información en el <i>software</i> VantagePoint v. 9[®]</p>
<p>Paso 5</p> <p>Delimitación de términos de búsqueda-artículos en español</p>	<p>Paso 6</p> <p>Depuración de fuentes a incluir, y selección de campos</p>	<p>Paso 7</p> <p>Filtraje, limpieza y organización de la BBDD de resultados</p>	<p>Paso 8</p> <p>Análisis de información en el <i>software</i> VantagePoint v. 9[®]</p>

Fuente: Montejo (2018).

Rodríguez-Izquierdo (2015) comenta sobre la dificultad que genera en el proceso de investigación la existencia de una muy amplia diversidad de expresiones o keywords a utilizar cuando se refiere al campo de las competencias socioemocionales.

Consideramos que todo orientador educativo o investigador puede encontrar en la aplicación de herramientas de minería de datos un recurso para precisar su forma de aproximarse a un fenómeno social y evaluar grandes volúmenes de literatura de forma ágil, al facilitar una búsqueda más precisa de la información.

Cada búsqueda en las bases de datos especializadas presenta grandes cantidades de artículos a revisar, dificultando la precisión en la información. Por lo anterior,

se vio la necesidad de recurrir a herramientas de análisis bibliométrico, ya que estas facilitan el análisis de grandes volúmenes de información, arrojando tendencias que orientan la especificidad del análisis de información. Rojas y San-Antonio-Gómez (2010) presentan algunas orientaciones para el análisis bibliométrico aplicado a un campo del conocimiento. Ordoñez, Hernández, Hernández y Méndez (2009) brindan orientación sobre la utilidad de este tipo de análisis en recursos de minería de datos, aplicados a un tema de investigación a lo largo del tiempo.

En esta fase del estudio se generó un sub-objetivo para responder a la pregunta: ¿cuáles son las tendencias de publicación, de *keywords* asociadas con los términos de búsqueda “competencias socioemocionales” y “socio emotional competences”, en las bases de datos bibliográficas Scopus y ProQuest, en el intervalo 2000-2016? El método de trabajo que se utilizó se puede ver ilustrado en la figura 5.

En la base de datos Scopus se realizó una depuración inicial con los términos “socioemocional competences”, excluyendo textos publicados antes del año 2000. Al eliminar del *query* obtenido todas las revistas que no correspondían al campo de interés investigativo, los artículos a analizar fueron 163. Para la base de datos ProQuest se realizó una depuración inicial con los términos “competencias” y “socioemocionales”, se excluyeron textos publicados antes del año 2000. Al depurar las revistas que no correspondían al campo de interés investigativo, los artículos a analizar fueron 71.

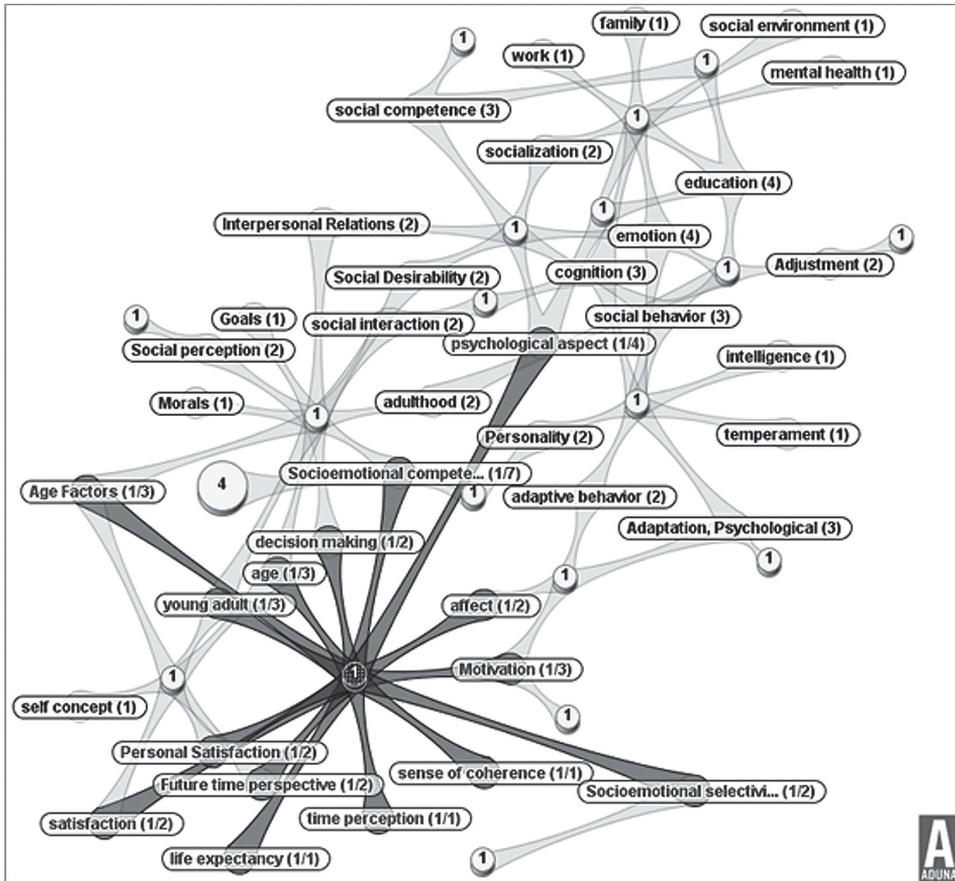
En primera instancia se obtuvo un esquema de análisis de clúster tipo aduna (figura 6), con los términos de búsqueda extraídos de la base de datos Scopus en inglés.

El clúster que llama la atención (resaltado en azul) permite observar cerca de 13 términos relacionados con “competencias socio-emocionales”, que en un paso futuro de esta investigación nos permitirá combinar y precisar la búsqueda de nuevas fuentes.

Como aplicación en el campo de los datos de publicaciones relacionados con la orientación educativa, podemos ver en la figura 6 que, en la literatura publicada en la base de datos Scopus (textos publicados en inglés), los conceptos como “toma de decisión”, “perspectiva de tiempo futuro”, “motivación”, “afecto”, entre otras, son los principales conceptos asociados en la búsqueda de datos especializados en el campo de la orientación educativa al respecto de “competencias socio-emocionales”.

FIGURA 6

Análisis de clúster tipo aduna con resultados de términos clave relacionados, extraídos de la base datos Scopus



Fuente: análisis realizado en el software Vantage Point v.9, elaboración propia.

La figura 7 nos permite visualizar los resultados de una minería de datos aplicada al campo de “competencias socioemocionales” en la base de datos ProQuest (artículos publicados en español). Esta gráfica se interpreta al observar el concepto central que resulta ser el de mayor frecuencia de aparición en las publicaciones consultadas (se concentró usando las *keywords* de los artículos en ProQuest). La palabra clave más fuertemente asociada a “competencias socioemocionales” en la literatura publicada es “educación”. A su vez, las palabras más fuertes (en frecuencia de aparición en los textos) asociadas con la competencia socioemocional son “inteligencia emocional”, “emociones”, “habilidades sociales” y “desarrollo profesional” entre las principales.

FIGURA 7

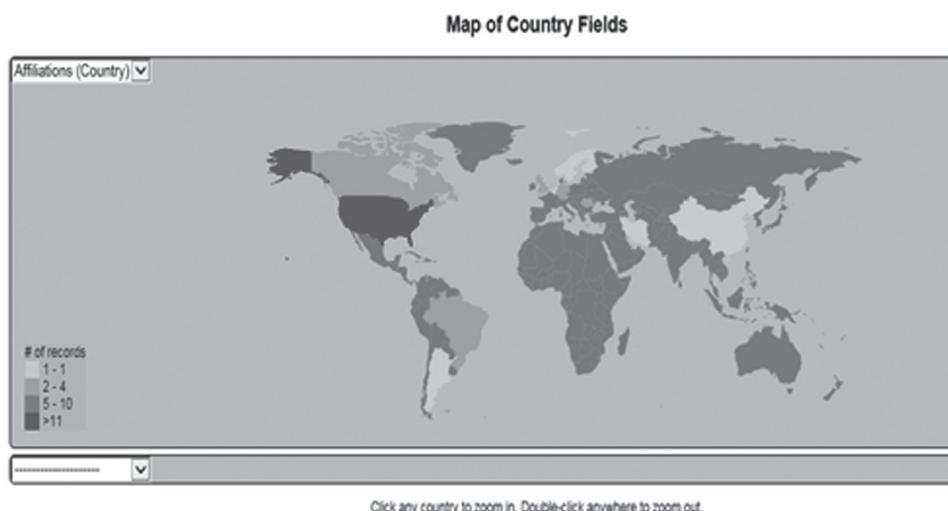
Esquema WordCloud, extraído del análisis de *keywords* de la base de datos ProQuest



Fuente: análisis realizado en el *software* Vantage Point v.9, elaboración propia.

FIGURA 8

Mapa de intensidad de la procedencia de las publicaciones asociadas con “socioemotional competences” en la base de datos Scopus



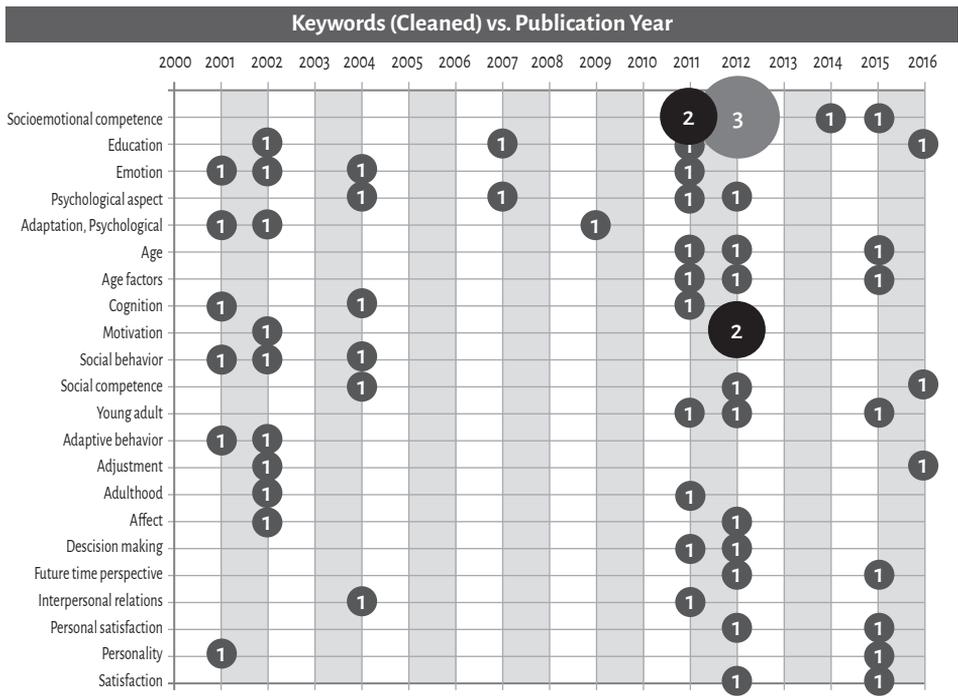
Fuente: Análisis realizado en el *software* Vantage Point v.9, elaboración propia.

La figura 8 nos permite observar que la principal fuente de publicación en este campo son los artículos provenientes de Estados Unidos, España, Canadá y Brasil. Esto implica que los aportes desde Colombia deben constituirse en un elemento que contribuye al crecimiento del conocimiento en materia de competencias socioemocionales.

La figura 9 nos permite ver que es a partir del 2011 cuando se inicia un “estallido” en el interés de publicaciones en el campo de las competencias socioemocionales y cuando al parecer se precisa el término al diferenciarlo con claridad de otros conceptos relacionados. Una aplicación práctica de esta gráfica nos muestra que será mucho más probable que la literatura posterior a este año ya tenga mayor precisión conceptual para el campo de lo socioemocional y se evite la polisemia que tradicionalmente rodea al concepto “competencias” en la literatura científica.

Al considerar el análisis bibliométrico y la minería de datos aplicada a la orientación educativa y vocacional, vemos que nos permite evaluar cuáles son las tendencias de publicación mundial en literatura científica aplicada a las competencias socioemo-

FIGURA 9
Gráfica bubblechart de relación entre keywords y año de aparición en la literatura científica especializada



Fuente: análisis realizado en el software Vantage Point v.9, elaboración propia

cionales, para hacer análisis iniciales de grandes volúmenes de publicaciones, establecer tendencias y concentrar la búsqueda de información especializada. Este tipo de trabajos le permitirá al orientador vocacional educativo o a otros profesionales de las ciencias sociales, aprovechar valioso tiempo de búsqueda bibliográfica al profundizar los conceptos que busca con mayor agilidad.

Si bien es un estudio en desarrollo, la fase de revisión conceptual y de publicaciones asociadas nos ha mostrado las primeras conclusiones que, entre otras, referenciamos a continuación:

- Los términos más frecuentes asociados son motivación, educación e inteligencia emocional. Existe diferencia en los términos que se asocian con competencias socioemocionales en los artículos publicados en inglés y en español.
- Los términos asociados a competencias socioemocionales en español se relacionan con el campo de la educación. Es en este tipo de ciencias donde el concepto se aborda y se estudia con mayor frecuencia.
- En inglés, los aspectos relacionados con personalidad, edad, expectativa de vida futura y en general constructos de la ciencia psicológica son los más relacionados con las competencias socioemocionales.
- El volumen de publicaciones relacionadas con competencias socioemocionales y de términos asociados viene creciendo desde 2012 a la fecha. El campo está en proceso de expansión.

Con estas conclusiones de esta aproximación a la bibliometría asociada al término “competencias socioemocionales” se pudo considerar que existe un amplio volumen de publicaciones relacionadas en otros países, pero en Colombia a esta fecha no se tenían registros de producción o fuentes bibliográficas de información, lo que justificaba continuar el abordaje investigativo con datos empíricos en egresados y sus empleadores. Igualmente, esta revisión bibliométrica permitió precisar los términos que se iban a incluir en la entrevista, a desarrollar a continuación en el punto 3 del procedimiento.

Punto 3 del procedimiento para este estudio: diseño de la entrevista de egresados + diseño de la entrevista para empleadores, lo cual se realizó con los instrumentos ilustrados en el anexo 1 y 2.

Punto 4 del procedimiento para este estudio: realización de entrevistas

Punto 5: tabulación y análisis de las entrevistas, lo cual se basó desde la teoría de las representaciones sociales, como se ilustra en el apartado de “resultados” del presente texto.

Capítulo 3

RESULTADOS

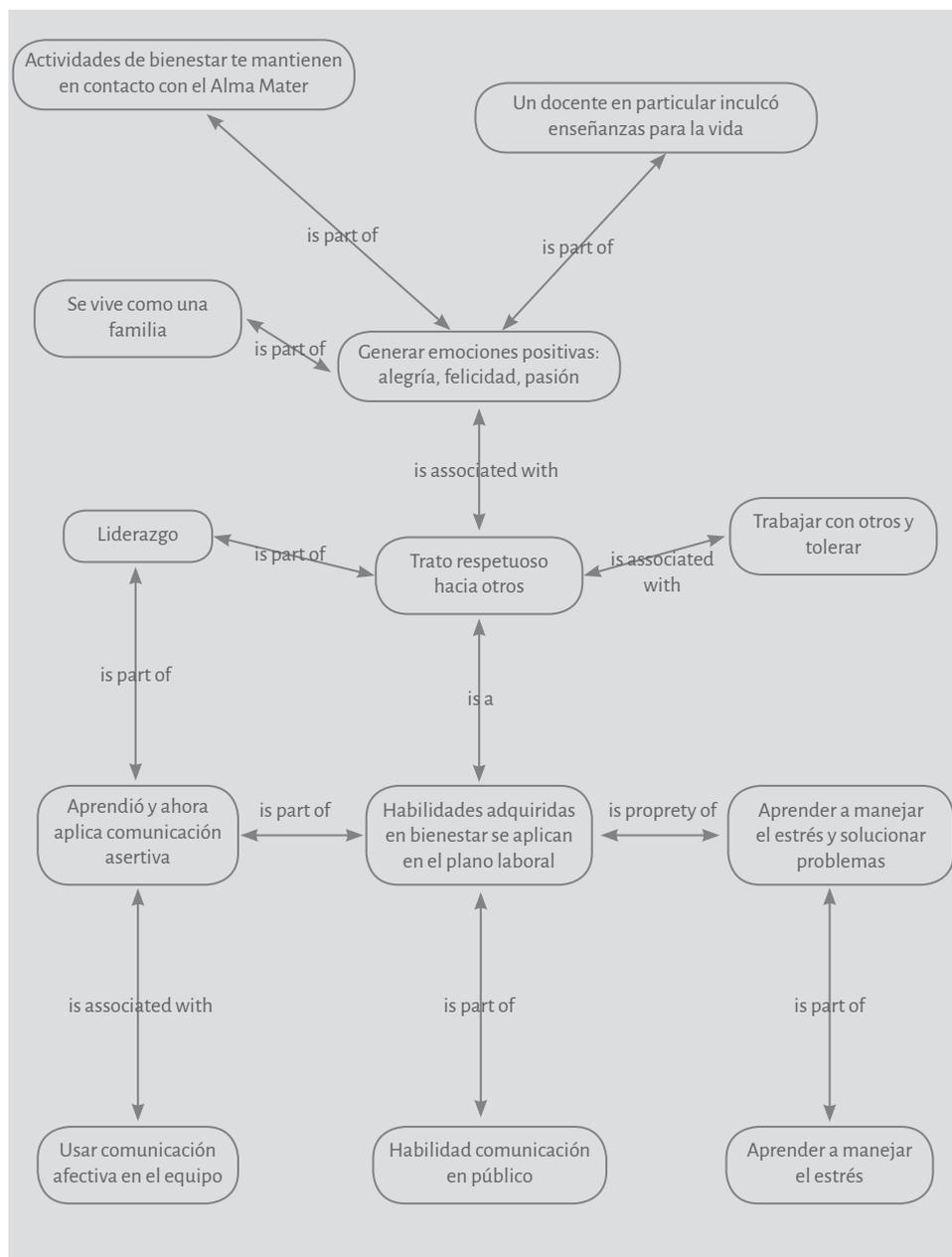
Entrevistas realizadas a egresados

Las entrevistas en profundidad realizadas con los graduados evidenciaron tres principales representaciones sobre las competencias desarrolladas durante su participación en Bienestar:

- Aprendió y ahora aplica comunicación asertiva.
- Aprendió a manejar el estrés y a solucionar problemas.
- Trata respetuosamente a otros.

La figura 10 ilustra las relaciones entre las principales representaciones y sub-categorías extraídas de las narrativas halladas durante las entrevistas con graduados. Igualmente, la tabla 5 muestra el análisis de co-ocurrencias entre los códigos extraídos del análisis de los textos de entrevistas realizadas a egresados, las cuales sirvieron como insumo para ubicar las representaciones que se pueden hallar entre los graduados.

FIGURA 10
Representaciones en las entrevistas con graduados sobre competencias desarrolladas en su paso por bienestar



Fuente: gráfica construida en el software Atlas-Ti 7,5, elaboración propia.

TABLA 5**Análisis de co-ocurrencias de los códigos extraídos de las entrevistas con egresados**

	Las actividades de bienestar te mantienen en contacto con el alma mater	Aprender a manejar el estrés	Aprender a manejar el estrés y solucionar problemas	Aprender y aplicar comunicación asertiva	Generar emociones positivas: alegría, felicidad, pasión	Habilidad de comunicación en público	Habilidades adquiridas en bienestar que se aplican en el plano laboral	Liderazgo	Vivir como una familia	Trabajar con otros y tolerar	Tratar respetuosamente a otros	Un docente en particular inculcó enseñanzas para la vida	Usar comunicación afectiva en el equipo	Totales
Las actividades de bienestar te mantienen en contacto con el alma mater	0	0	0	0	0,11	0	0	0	0,14	0	0	0	0	0,25
Aprender a manejar el estrés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0,2
Aprender a manejar el estrés y solucionar problemas	0	0	0	0,08	0	0	0,07	0	0	0	0,13	0	0	0,28
Aprender y aplicar comunicación asertiva	0	0	0,08	0	0	0	0,17	0	0	0	0,08	0	0	0,33
Generar emociones positivas: alegría, felicidad, pasión	0,11	0	0	0	0	0,07	0	0	0	0	0	0	0	0,18
Habilidad de comunicación en público	0	0	0	0	0,07	0	0	0	0	0	0	0	0	0,07
Habilidades adquiridas en bienestar que se aplican en el plano laboral	0	0	0,07	0,17	0	0	0	0,07	0	0	0,06	0	0	0,37
Liderazgo	0	0	0	0	0	0	0,07	0	0	0	0	0	0	0,07
Vivir como una familia	0,14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,11	0	0	0,25
Trabajar con otros y tolerar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0,2
Tratar respetuosamente a otros	0	0	0,13	0,08	0	0	0,06	0	0,11	0	0	0	0	0,38

Un docente en particular inculcó enseñanzas para la vida	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2
Usar comunicación afectiva en el equipo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0,2

Fuente: gráfica construida en el software Atlas-Ti 7,5, elaboración propia.

Aprender y aplicar comunicación asertiva

Tanto el análisis de la figura 10 como el de la tabla 5 nos permiten ver la relación expresada por los egresados entre la asertividad, desarrollada en la vida universitaria en un ambiente de actividades de bienestar, que actualmente la ven transferida a la vida del trabajo.

P1: EG10.doc-1:8 [Algo que aprendí de este señor...] (93:93) (Guest)

Códigos: [aprendió y ahora aplica comunicación asertiva]

No memos

Algo que aprendí de este señor que dicta las cátedras, del cual no recuerdo el nombre, era decirle las cosas a las personas de muy buena manera y era decírselas de frente, sean cualidades o sean defectos. Entonces eso lo aplico muchísimo en el puesto que estoy.

La referencia anterior, que corresponde al participante EG10, nos permite ver la narrativa de una transferencia directa de la vida universitaria a la vida laboral. La transferencia de una competencia socioemocional que se potenció por el ambiente universitario y se ve reflejada actualmente en la vida de trabajo del ahora egresado.

**P 1: EG10.doc - 1:13 [todo lo del gimnasio me ayudó...] (45:45)
(Guest)**

Códigos: [habilidades adquiridas en bienestar se aplican en el plano laboral]

No memos

Todo lo del gimnasio me ayudó. Es excelente, porque a ellos se les hacen pausas activas en todo lo que tiene que ver con mecánica corporal, de cómo levantarse, cómo moverse, y pues todo eso es aplicable en la profesión de enfermería.

La relación entre habilidades adquiridas durante las actividades y oportunidades del bienestar universitario y las competencias socioemocionales, como en este caso sería la asertividad, se pueden ver ilustradas en la narrativa del caso EG10 en particular.

**P 5: EG14.docx - 5:3 [el hecho de uno cantar por eje...] (63:63)
(Guest)**

Códigos: [habilidad comunicación en público]

No memos

El hecho de uno cantar por ejemplo en un auditorio o en cualquier otro espacio le genera a uno como esa capacidad para expresarse a muchas personas, a muchas culturas, para poder de pronto tener esa agilidad para transmitir lo que uno quiera transmitir. Entonces eso es una cuestión importante.

P 7: EG16.doc - 7:5 [la hora de que hay alguna pres...] (61:61) (Guest)

Códigos: [habilidades adquiridas en bienestar se aplican en el plano laboral]

No memos

A la hora de que hay alguna presentación del hospital o el Halloween del hospital, no que vamos hacer un baile, que vamos a hacer una coreografía, entonces pues yo digo, yo sé, entonces yo la monto, yo cuadro la coreografía, ayudo a mis compañeros, yo les digo no que esto que lo otro y pues estoy seguro que gracias al grupo de danzas es que ahora soy así, que me puedo desenvolver ante las personas.

La persona EG14 nos evidencia la importancia de las oportunidades lúdicas y creativas que se viven durante las actividades del Bienestar Universitario, como una posibilidad y estímulo para enfrentar demandas de la sociedad, en un ambiente de creación, motivando en las personas el desarrollo de una competencia; esto igualmente ocurre en la narración que se presenta de la persona EG16. Esta competencia, según puede leerse en los textos de los egresados, puede ser transferida a la vida profesional. En este caso, vemos la relación establecida por los egresados entre las habilidades que desarrolló en la tarima, durante un festival de canción, y la posibilidad de enfrentar públicos diversos en la vida laboral.

Aprender a manejar el estrés y solucionar problemas

Tanto el análisis de la figura 10 como el de la tabla 5 nos permiten ver la relación expresada por los egresados entre el manejo del estrés y la solución de problemas, esto generado desde ambientes propiciados por espacios de Bienestar Universitario.

P5:EG14.doc - 5:4 [El grupo en cierta manera, ¿cómo...] (71:71) (Guest)

Códigos: [aprender a manejar el estrés y solucionar problemas]

No memos

El grupo de música en cierta manera, ¿cómo te digo? Es una oportunidad muy importante para uno fortalecer sus capacidades, no solamente formativas sino también como esas virtudes para uno en algún momento de dificultad salir adelante, poder tener alguna solución, tener una salida a una problemática, cualquiera que se le presente.

Las actividades musicales o deportivas propiciadas durante las acciones de Bienestar Universitario, permiten el desarrollo de competencias de trabajo grupal, pero sobre todo, manejar la lúdica (en el caso del recuadro EG14) o la creación musical como una estrategia de afrontamiento para las tensiones que genera la vida diaria.

Trato respetuoso hacia otros

Tanto el análisis de la figura 10 como el de la tabla 5 nos permiten ver la relación expresada por los egresados entre el trato con otros y la comunicación afectiva.

**P 6: EG15.doc - 6:5 [cuando estamos en un equipo de...] (74:74)
(Guest)**

Códigos: [trato respetuoso hacia otros]

No memos

Cuando estamos en un equipo de fútbol siempre van a haber bajas y altas, igual pasa en un equipo de trabajo, las cosas no siempre van a salir bien, entonces en esos momentos hay que tener calma, hablar las cosas, no gritarse entre sí, tratar de solucionarlo y sacar adelante el proyecto, lo más importante siempre es sacar adelante el proyecto, no es buscar culpas, ni nada de eso, sino buscar siempre soluciones y tratar de sacar las cosas adelante.

El análisis de los textos y en este caso la referencia de la narrativa extraída de la entrevista con EG15, nos permite constatar que los egresados han podido ver una relación entre las actividades deportivas o los espacios lúdicos que desarrollaban durante su vida universitaria (y que probablemente conservan aún...) y las actividades de la vida laboral. Es posible ver cómo los espacios lúdicos se convierten en una oportunidad para que los jóvenes logren desarrollar habilidades de comunicación que, puestas en el plano laboral, se convierten en competencias socioemocionales que facilitan la vida en el trabajo.

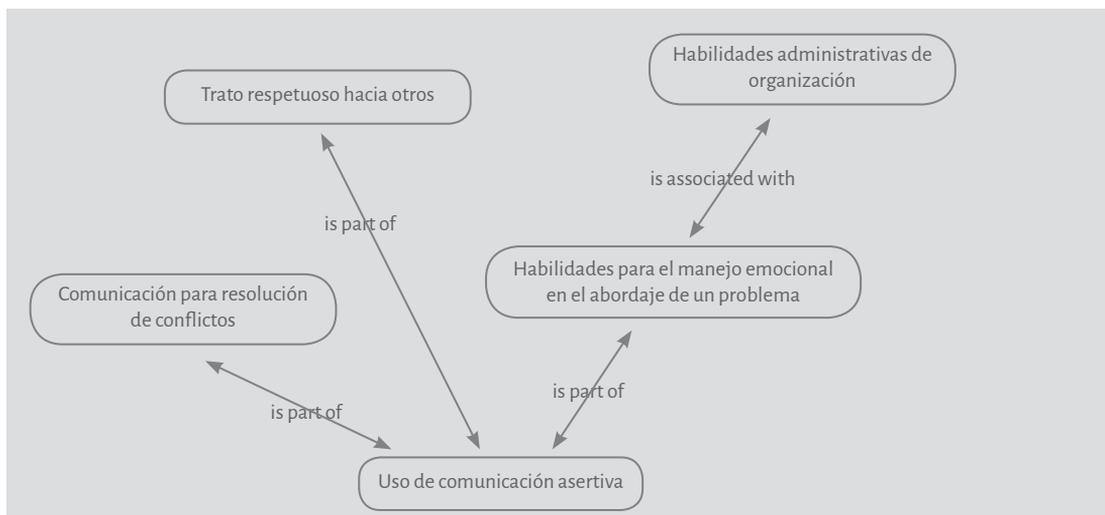
Entrevistas realizadas a jefes de egresados

De igual manera que ocurrió con los egresados, se realizó el análisis de las narrativas en el aplicativo Atlas ti v. 7.5, al tomar como base las entrevistas con jefes. Con esto, se extrajeron dos principales representaciones de las habilidades que diferenciaban a los graduados de la universidad con alta participación en Bienestar del resto de los demás subalternos que los jefes entrevistados tenían bajo su supervisión.

La figura 11 ilustra las relaciones entre las principales representaciones y subcategorías extraídas de las narrativas halladas durante las entrevistas con jefes:

- Habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema.
- Uso de comunicación asertiva.

FIGURA 11
Representaciones halladas en las entrevistas con jefes de graduados sobre competencias que distinguen a los egresados de este estudio



Fuente: gráfica construida en el software Atlas-Ti 7,5, elaboración propia

TABLA 6
Análisis de co-ocurrencias entre códigos de las entrevistas a jefes

	Comunicación para resolución de conflictos	Habilidades administrativas de organización	Habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema	Trato respetuoso hacia otros	Uso de comunicación asertiva	Totales
Comunicación para resolución de conflictos	0	0	0,25	0	0	0,25
Habilidades administrativas de organización	0	0	0	0	0	0
Habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema	0,25	0	0	0,17	0,25	0,67
Trato respetuoso hacia otros	0	0	0,17	0	0,2	0,37
Uso de comunicación asertiva	0	0	0,25	0,2	0	0,45

Fuente: gráfica construida en el software Atlas-Ti 7,5 - año 2018, elaboración propia.

Habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema

Al observar tanto la tabla 6 como la figura 11, podemos ver las relaciones y las referencias en el uso de un manejo emocional aplicado al abordaje de los problemas en el mundo laboral por parte de los egresados, según las opiniones de sus jefes.

P 2: EG11.doc - 2:2 [En momentos de tensión Gi...] (63:63) (Guest)

Códigos: [habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema]

No memos

En momentos de tensión EG11 es una persona más analítica, es una persona que no se enfrasca en el problema, más bien lo analiza, lo piensa y cuando es el momento me llama o volvemos y nos reunimos para explicarme las posibles soluciones frente a las situaciones de dificultad que puedan haber, esa es la manera en la que EG11 aborda las situaciones difíciles. Realmente pues es que a veces bueno momentos de tensión se ven en este tipo de espacios porque en espacios de oficina EG11 es alguien muy tranquilo.

En el anterior recuadro se puede evidenciar la valoración por parte de un jefe directo, con respecto a su colaborador, egresado de la Fundación Universitaria del Área Andina y que durante su vida como estudiante fue partícipe activo de grupos de Bienestar Universitario. Se puede ver la narrativa que describe el manejo emocional aplicado a las situaciones de conflicto o tensión que se presentan durante la vida del trabajo.

P 3: EG6.doc - 3:2 [él es una persona muy tranquili..] (54:54) (Guest)

Códigos: [habilidades de manejo emocional en el abordaje de un problema]

No memos

No, pues, él es una persona muy tranquila, muy, no, la verdad yo no he, en el momento que él ha trabajado conmigo nunca se ha presentado una situación de esas.

Su tranquilidad, si su tranquilidad, es una persona muy tranquila

En el recuadro anterior, la persona EG16 nos clarificaba su percepción sobre un egresado de la Fundación Universitaria del Área Andina, quien a diferencia de otros subalternos con quienes había tenido roces o discusiones en el ámbito del trabajo, podía evidenciar que el egresado manejaba de manera notoria la tranquilidad en sus relaciones.

Uso de comunicación asertiva

Al observar tanto la tabla 6 como la figura 11, podemos ver las relaciones y las referencias en el uso de la comunicación asertiva en el mundo laboral por parte de los egresados, según las opiniones de sus jefes.

**P 1: EG10.doc - 1:2 [En temas de comunicación él ab...] (40:40)
(Guest)**

Códigos: [uso de comunicación asertiva]

No memos

En temas de comunicación, él absolutamente tiene ciento por ciento comunicación, diría yo, muy igual o muy parcial con todos, se han generado algunas situaciones con el otro porque pues es diferente, él tiene unos límites de comunicación y la forma de pronto de tomar decisiones, de dar órdenes. Con EG10 nunca se ha dado. El nivel de comunicación de EG10 yo creería que de 1 a 100 es un 85-90% efectiva. Más para este gremio que yo a veces lo percibo un poco complejo, pienso que (EG10) tiene un nivel de comunicación y comprensión bastante bueno, sobre todo uno necesita ser proactivo también en resolución de conflictos y a través de la comunicación él lo maneja bien.

La representación social sobre el manejo asertivo de la comunicación en el trabajo, por parte de egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina que durante su vida de estudiante fueron muy activos en grupos de Bienestar Universitario puede verse representada en el recuadro anterior. La persona EG10 evidencia la expresión balanceada de las emociones hacia los diferentes colaboradores del trabajo, destacando en el egresado esta habilidad en comparación con otros subalternos que este jefe ha podido supervisar.

P1: EG10.doc-1:6 [el ambiente que nosotros nos m...] (59:59 (Guest)

Códigos: [trato respetuoso hacia otros] [uso de comunicación asertiva]

No memos

Yo pienso que en el ambiente en el que nosotros nos movemos, que es un ambiente bastante pesado de estrés, de sobrecargas laborales, entonces se necesita alguien de pronto como el prototipo de él, que no grita, el maneja el momento, lo he visto enojado pero nunca levanta la voz, nunca se da el la razón, ni se la da a los demás, me parece que es una persona supremamente ecuánime.

El recuadro anterior nos ratifica la referencia a la comunicación asertiva y al trato respetuoso, como un valor agregado del aporte laboral de los egresados. Y en este caso, se puede ver ratificada la relación de los egresados con amplia participación en grupos de Bienestar durante su vida estudiantil, y las competencias de relación y comunicación como en este caso sería la asertividad aplicada al espacio laboral.

En las entrevistas, otro aspecto para resaltar es que de acuerdo con la clasificación propuesta por Goleman y la pregunta inicial, se encuentra que un número significativo de los consultados reconoce en primer lugar un desarrollo importante en la competencia social desde la regulación, se destaca: la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la gestión de conflictos, afirmado en las siguientes frases:

[...] uno trata de apoyarlos todo el tiempo, explicarles, si no entienden algo pues nuevamente, las veces que sea necesario, para poder llevar a cabo un trabajo óptimo. (EG10)

Yo aplico algo que nos hacía mi maestro, es que nos tomábamos una hora de la clase para charlar, una charla constructiva con respecto a todo lo que pasa en la sociedad, familiar, en la parte educativa, también en la parte musical, dar ese espacio para que los muchachos expresen sus pensamientos, su forma de pensar y así conocerlos un poco más, cuál es su postura a cierto tipo de situaciones, que ellos están enfrentando por ser parte de una comunidad estudiantil. (EG14)

Las anteriores afirmaciones permiten analizar a la luz de los conceptos de Goleman que las competencias socioemocionales influyen de manera importante en las

relaciones que se establecen en el contexto laboral, así como en el desempeño de las acciones propuestas, toda vez que aspectos como la capacidad para trabajar en equipo se relacionan de manera directa con la productividad y el cumplimiento de los objetivos, vale la pena resaltar que dicha competencia se desarrolla en gran parte en la etapa escolar y en la vida universitaria, aunque se refuerce en la vida laboral:

[...] cuando los estudiantes trabajan en equipo como iguales en la búsqueda de un objetivo común, como ocurre en los equipos deportivos o en las bandas de música, y como también sucede naturalmente en el mundo laboral cuando las personas trabajan codo con codo a lo largo de los años, los estereotipos terminan rompiéndose. (Goleman, 1995)

Este último planteamiento permite ver que la participación en actividades de la vida escolar y universitaria son diferentes a las académicas, relacionadas con el deporte, la cultura, el liderazgo y en general es el desarrollo humano el que amplía las oportunidades de formación integral de los estudiantes, al fortalecer aspectos de la vida humana diferentes a los académicos, esto es altamente valorado por las personas que tienen la oportunidad de experimentarlo, frente a ello los participantes del estudio refieren:

[...] la universidad siempre se ha preocupado por el bienestar de los estudiantes, cuando yo ingresé a la universidad no me imaginé la magnitud en la que se apoyaba a los estudiantes, bienestar pues la verdad me ayudó mucho, a desarrollar la parte de liderazgo, en los grupos, en cómo dirigirme a las personas, en cómo dirigirme a un auditorio, eso lo aprendí de la parte de bienestar. [...] eso le ayuda a uno a formarse no solo como persona sino como profesional. (EG 15).

Ahora bien, el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo aporta al desempeño laboral, por el contrario, impacta en cada una de las interacciones que las personas tienen en su entorno, por ejemplo, según estudiosos en el tema, tiene repercusión en el desempeño académico de los estudiantes, de hecho, algunos estudios han resaltado la importancia de dichas competencias para la culminación exitosa de los mismos. Zins et al. (2004), citado por Repetto y Pena (2010), refiere: "Parece existir suficiente base científica para avalar las implicaciones que los aprendizajes socioemocionales tienen para la calidad en la educación, el éxito académico, así como para el éxito en la vida".

Frente a lo anterior, se encuentra que como complemento a la participación en los grupos formativos implementados desde Bienestar Universitario se realiza un seguimiento al desempeño académico, a fin de que los estudiantes participantes desarrollen de manera eficiente cada una de las labores en las que se encuentran involucrados, es

decir, que el acompañamiento por parte del instructor o docente que lidera el grupo formativo es de vital importancia para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los participantes, tal y como refieren algunos de los consultados:

El profesor preguntaba siempre cómo nos iba en la universidad, qué proyectos teníamos, cómo estábamos sacando tiempo para dedicarle a todo, o sea se enfocaba en la persona, no tanto en los resultados que él tenía que mostrar sino se enfocaba en cada persona. (EG14)

En Repetto y Pérez (2007) se señalaron algunas implicaciones de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales para la satisfacción en la vida, la salud mental, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, el liderazgo efectivo, el enfrentamiento del estrés laboral o la disminución del nivel de agresividad en las organizaciones. El texto anterior nos permitió ver que el egresado recuerda los aspectos centrados en las personas durante su formación profesional. Es más, se puede ver la importancia de una docencia centrada en los aspectos humanos del estudiante, más que en el desarrollo de una técnica o un componente teórico. Quizás esto es lo que genera mayor arraigo en las actividades de Bienestar: lograr que los profesores de diversos grupos formativos se interesen por desarrollar al deportista, al artista, al humano.

Vale la pena resaltar que empleadores, compañeros de trabajo, empleados o personas a cargo, como se menciona anteriormente, distinguen diferencias significativas en los egresados participantes del estudio, al destacar su capacidad para la gestión de los conflictos, la empatía y la orientación al cliente, aspectos que sin duda marcan una diferencia a nivel profesional y laboral. Es así como señalan:

En el ambiente que nosotros nos movemos, que es un ambiente bastante pesado de estrés, de sobrecargas laborales, entonces se necesita alguien de pronto como el prototipo de él, que no grita, el maneja el momento, lo he visto enojado, pero nunca levanta la voz, nunca se da el mismo la razón, ni se la da a los demás, me parece que es una persona supremamente ecuánime. (EG10)

Competencia personal

Al partir de las entrevistas realizadas en el presente estudio, se encuentra que los consultados destacan un crecimiento personal importante que surge desde la participación en los grupos formativos de Bienestar. Particularmente en el reconocimiento y

el fortalecimiento de la autoconfianza. Los entrevistados reconocen este factor como uno de los claves para el logro de las metas propuestas a nivel vocacional, académico y profesional.

[...] eso nos ayudó no solo a mi sino a todos mis compañeros como a no limitarse, a de pronto confiar en sí mismos, a tener un poco más de seguridad. Me hizo creer más en mí, en mis capacidades, en los talentos que uno tiene, digamos que a desarrollarlos y a creer en uno, a tener un poco más de confianza en sí mismo. (EG15)

De acuerdo con lo anterior se identifica que los consultados en el presente estudio han conservado y fortalecido las competencias socioemocionales a través de su ejercicio profesional, pero además esto ha tenido repercusión en las acciones de emprendimiento y liderazgo de equipos de trabajo, donde se destaca:

Yo le veo un hombre de verdad bastante equilibrado, o sea no tendría como mayor situación y le percibo un cierto tipo de liderazgo democrático, pero más desde un ambiente muy calmado. Si tuviese que definir y decidir entre muchos enfermeros jefes y él, me quedo con él. (EG10)

Frente a lo anterior, parece pertinente resaltar que la conciencia de sí mismo y de sus emociones permite manejar de manera asertiva las diferentes situaciones que se presentan en cada uno de los contextos en los que se interactúa, pese a que no es una tarea fácil, iniciar el camino aporta a la construcción de un aprendizaje socioemocional.

Es así como la formación impartida desde Bienestar Universitario tiene una valoración positiva desde la perspectiva de los egresados y los empleadores de los mismos, el aporte a nivel personal y social se traduce en un mejor desempeño gracias a competencias como: el liderazgo, el trabajo en equipo, la empatía, la autoconfianza, entre otras que forman parte de lo que muchos teóricos han estudiado como las competencias socioemocionales.

Constituye entonces este pequeño acercamiento una oportunidad para evaluar la pertinencia y la articulación de los programas formativos impartidos por las dependencias de Bienestar Universitario, a fin de generar estrategias que continúen impactando a más estudiantes universitarios, sin duda este será un sello único que dé la educación superior impartida en las instituciones de educación superior del país.

CONCLUSIONES

El estudio abre un campo de profundización al señalar una serie de competencias autoevaluadas por los graduados y que, de una cierta forma, son ratificadas en la evaluación externa de los jefes de los graduados. Si bien no es posible afirmar que este tipo de competencias fueron exclusivamente relacionadas con la participación del egresado en grupos de Bienestar Universitario durante su vida de estudiante, sí podemos establecer una importancia en las actividades de carácter lúdico y experiencial que se desarrollan en este tipo de oficinas y que facilitan el fortalecimiento de competencias socioemocionales desde escenarios de recreación y lúdica. Deberá ampliarse la muestra para posteriores estudios y complementar las observaciones con información biográfica de los participantes, lo que permita fortalecer las conclusiones al respecto. Por ahora, se ratifica la importancia de la participación sostenida en actividades vocacionales durante el cursado de los estudios profesionales, para una más sólida formación integral del profesional.

A manera de discusión, resulta interesante observar que tanto los graduados como sus jefes coinciden en encontrar en común alusiones a temas como la comunicación asertiva y el uso de estrategias afectivas para la solución de problemas, como elementos distintivos o competencias que el graduado ahora aplica en su trabajo. Desde la perspectiva del graduado, el trato familiar, las actividades de Bienestar con alta afectividad grupal y bajo el liderazgo de un docente motivador, y las situaciones de relación con otros, ya fuera en actividades culturales o en competencias deportivas) le permitieron desarrollar competencias para trabajar y comunicarse mejor con otros, en diferentes contextos de sus vidas. Desde la perspectiva de los jefes sobre los graduados, los participantes del estudio se distinguen de otros profesionales por sus habilidades para comunicarse con una mejor inteligencia afectiva. Por esto, según las narrativas que se pudieron conocer, los jefes evalúan mejor en estos graduados las competencias de comunicación asertiva y de solución de problemas.

Las competencias socioemocionales se potencializaron en el ambiente universitario, lo cual incide en la vida laboral del egresado. En este punto es importante la labor realizada por Bienestar Universitario a través de actividades lúdicas y creativas. La importancia de las competencias emocionales no solo implica al egresado a nivel individual sino también grupal, esto no solo brinda profesionales competentes a nivel laboral sino también social.

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). A structural approach to social representations. En K. Deaux, & G. Philogène (eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42-47). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 45-64. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004&lng=pt&tlng=es
- Amiguet, L. (13 de Abril de 2016). Una mala persona no llega nunca a ser buen profesional. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>
- Aristóteles. (1988). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea*. Madrid. Gredos
- Aristóteles. (1994). *Retórica*. Madrid: Gredos
- Aschmann, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 57-71.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Montevideo: BID - Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: en defensa de las emociones. *Saga - revista de estudiantes de Filosofía*, 9(17), 27-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/15089>
- Biehl, J., Good, B. & Kleinman, A. (2007) *Subjectivity: ethnographic investigations*. California: University of California Press.
- Carpintero, E. (2015). *La alegría de lo necesario: Las pasiones y el poder en Spinoza y Freud*: Buenos Aires: Topia.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- Campo, M., Laborde, S. & Mosley, E. (2016). Emotional intelligence, Training in Team Sports: the influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence. *Journal of individual differences*, 37(3), 152-158.
- Centro de Investigación para el Desarrollo, CIDAC. (2014). *Encuesta de competencias profesionales 2014 (México)*. Recuperado de http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- CESU. (1995). *Acuerdo 03 de 1995, por el cual se establecen las políticas de Bienestar Universitario*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- CESU. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034; propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en el escenario de la paz*. Bogotá: Documentos CESU.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Cuenca, C. (2000). *Ocio humanista*. España: Universidad de Deusto.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: Crítica.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Madrid: Destino.
- Decreto n.º 1075 de 2015 (26 de mayo), por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, República de Colombia.
- Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Valencia, España: Pretextos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti-edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- De Zubiria, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En: G. Bustamante, et al. (eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- De Zubiría, J. (31 de mayo de 2018). Proyecto de vida: asignatura pendiente en las universidades colombianas. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/proyecto-de-vida-asignatura-pendiente-en-las-universidades-colombianas-columna-de-julian-de-zubiria/577248>

- Durkheim, É. (2000). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, E. (2000b). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.
- Enciso, G. y Lara, A. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el siglo XX: la precuela del Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), 263-288.
- Enríquez, A. y Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/97>
- Fink, E. (1966). *El oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: UNAM.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Fulleda, P. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano programa general de acciones recreativas para adolescentes, jóvenes y adultos*. Recuperado de http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/pfulleda.html#uso_apropiado_de29_l_documento
- Gadamer, H. (1996). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2011). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Random House Publishing.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). TUNING-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-154. Recuperado de <http://rieoei.org/rie35a08.htm>
- González, L. y 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 BID. Recuperado de https://www.jovenesneo.org/Portals/13/Images/NEO/SW_Recursos/7a4af55e-f1a9-499b-8728-dee596bee701_NEO-LifeSkillsGuide-Final-web.pdf
- González, O. y Patarroyo, N. (2014). Competencias específicas solicitadas al recién egresado de ingeniería industrial por el sector de servicios en Bogotá. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 24(1), 163-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cein/v24n1/v24n1a09.pdf>

- Hadot, P. (2000). *¿Qué es la filosofía antigua?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, V. (2012). Camps, Victoria: “Spinoza. La fuerza de los afectos”, El gobierno de las emociones. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 29(1), 367.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Illouz, E. (2008). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jaramillo, A., Ortiz, J., Zuluaga, E., Almonacid, P. y Acevedo, S. (2017). *Los egresados y la calidad de la Universidad EAFIT*. Recuperado de http://www.eafit.edu.co/acreditacion/Documents/egresados_calidad_universidad_eafit.pdf
- Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica*. Bogotá: Magisterio.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills. Thesaloniki, Unión Europea: mass project: measuring & assesing soft skills*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/en/document/read/10974306/teaching-and-assesing-soft-skills-mass-measuring-and->
- Lara, A. y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Ludeman, R., Osfield, K., Iglesias, E., Oste, D. & Wang, H. (2009). *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues and best practices*. París: Unesco.
- Matus, O. y Gutierrez, A. (2015). Habilidades blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica. *Journal of Industrial Neo-Technologies (JINT)*, 2(1), 32-39. Recuperado de <http://www.jint.usach.cl/revista-numero-1-0>
- Mayer, J., Dipaolo, M. y Salovey, P. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Revista Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Documento sobre Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos de Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: MEN.
- Monje, J. (2006). *Lúdica, significado y evolución para tres generaciones*. Santiago de Cali: Comunicación Visual Creativa.
- Montejo, F., Pava, G., León, K. y Reyes, N. (2016). Relación de factores de la vida universitaria con la persistencia estudiantil en estudiantes de primer semestre. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(31). Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-31.pdf>
- Montejo, F. y Pava, H. (2017). Formación integral de competencias socio-emocionales y participación en programas ofrecidos por la oficina de bienestar. *Memorias del Congreso Internacional de Orientación Educativa 2017* (pp. 13-21). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Montejo Ángel, F. A. (2018). Análisis bibliométrico del campo. ¿Competencias socioemocionales?, como parte un proyecto de seguimiento a egresados que han participado del Bienestar Universitario. En *Investigación y emprendimiento: memorias del VIII congreso de Investigación Areandino* (p. 430). Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3376>
- Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Colombia: Cerlibre.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nussbaum, M. (1996). Aristotle on Emotions and Rational Persuasion, en: Amelie Oksenberg Rorty (ed.), *Aristotle's Rhetoric*. Los Ángeles: University of California Press, pp. 303-323.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Ordóñez, G., Hernández, A., Hernández, C. y Méndez, C. (2009). Análisis bibliométrico de la revista de economía institucional en sus primeros diez años. *Revista de Economía Institucional*, 20(11), 309-353.
- Orduz, R. (2016). *Competencias socio-emocionales: una clave de paz*. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/editorial/competencias-socio-emocionales-una-clave-de-paz>

- Pedraza, Z. (2007). Saber emocional y estética de sí mismo: la perspectiva de la medicina floral. *Anthropologica*, 25, 5-30.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000). *Diálogos VI. Filebo*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2003). *Alcibiades*. Santiago de Chile: Tacitas.
- Raciti, P. (2015). *La medición de las competencias transversales en Colombia: Una propuesta metodológica*. Madrid: Programa Eurosocial.
- Repetto, E. y Pérez, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316242.pdf>
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Reice*, 8(5), 82-95.
- Roberts, B. & Mroczek, D. (2008). Personality Trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31-35.
- Rodríguez, A. y Pérez, R. (2005). *Vida Universitaria y Bienestar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42598>
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-190). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rojas, J., San-Antonio-Gómez, C. (2010). Análisis bibliométrico de las publicaciones científicas colombianas en la categoría Engineering, Multidisciplinary de la Base de datos Web of Science 1997-2009. *DYNA*, 164(77), 9-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/496/49620414001.pdf>
- Romera, E., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 193-202.

- Sacks, O. (1999). *Un antropólogo en Marte. Siete relatos paradójicos*. Barcelona: Anagrama.
- Secretaría de Educación Distrital. (2018). *Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. Emociones para la vida Programa de educación, guía para el docente socioemocional*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Singer, M., Guzmán, R. y Donoso, P. (2009). *Entrenando competencias blandas en jóvenes*. Chile: Escuela de Administración, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.inacap.cl/tpportal/portales/tp90b5f9d070144/upload/Img/File/PDF/Entrenando_Competicencias_Blandas_en_Jovenes.pdf
- Simmel, G. (1986). Las grandes urbes y la vida del espíritu. En *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.
- Sternberg, R. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 1, 1030-1037.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Documento del Proyecto Mesesup*. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Torres, L. (2004). *Tres enfoques teórico-práctico*. México: Trillas.
- Universia Andorra. (2017). *Seis habilidades que debes dominar para que te contraten*. Recuperado de <http://noticias.universia.ad/practicas-empleo/noticia/2017/01/26/1148885/6-habilidades-debes-dominar-contraten.html>
- Universia Chile. (2015). *Habilidades Blandas: la clave del éxito profesional*. Recuperado de <http://noticias.universia.cl/consejos-profesionales/noticia/2015/07/01/1127523/habilidades-blandas-clave-exito-profesional.html>
- Urbina, J. y Barrera, R. (2017). Representaciones de universitarios sobre el reconocimiento y su contribución a la construcción de cultura de paz. *Katharsis*, (23) 87-106. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revista-siue/index.php/katharsis/article/view/864>

Villarini, A. (2008). *El currículo orientado al desarrollo humano integral. Materiales en Línea: Proyecto para el desarrollo de destrezas de pensamiento*. Recuperado de <https://ofdpinternacional.com/wp-content/uploads/2018/10/Desarrollo-humano-integral-basado.pdf>

Waichman, A. (2000). *Herramientas de pensamiento*. España: Siglo XXI.

Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*: Barcelona: Gedisa.

Zeldin, T. (1998). *Conversation*. Estados Unidos: Harville Press, University of Michigan.

Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ANEXOS

Instrumento de Egresados (anexo 1)

Fundación Universitaria del Área Andina

Grupo de investigación: “Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano”

Herramienta base para el rastreo de competencias socioemocionales habilitadas desde la participación en Bienestar Universitario. Forma: Egresados

Ejes identificados en el rastreo de literatura y experiencias en Colombia:

- Comunicación (habilidades comunicativas)
- Liderazgo
- Comunicación (regulación emocional)
- Trabajo en equipo y colaborativo

Nombre del egresado:
Fecha de la entrevista:
Egresado del programa:
Fecha de grado:
Grupo o actividad en la que participó en Bienestar:
Tiempo en el empleo actual:
Cargo o posición:
¿Tiene personal a cargo?
Entrevistador:

1. ¿Me puede usted narrar un momento que recuerde, en especial, en el cual considera que aprendió algo importante de su profesor o de sus compañeros en Bienestar? Puede ser una vivencia o una emoción que usted crea que aun hoy la recuerda porque le aportó para su formación como persona o como profesional.
2. De su participación en Bienestar Universitario, ¿cuáles cree que fueron los principales aprendizajes que quedaron para su vida?, ¿puede usted narrar o describir una faceta de su trabajo en la cual considere que aplica habilidades de comunicarse con otros, de influir sobre otros o de ejercer liderazgo y que pueda asociar a momentos o aprendizajes vividos en su grupo formativo de Bienestar?
3. ¿De qué manera la participación en un deporte o en una actividad artística pueden haber influido para ser un mejor trabajador en equipo el día de hoy, en el ejercicio de su profesión?
4. ¿Considera usted que se le facilita (más que a otros) comunicar su inconformidad o expresar su ánimo, por situaciones aprendidas con su profesor o compañeros en el equipo de _____ (o grupo de _____)? Narre la última situación que recuerde donde cree haber aplicado estas habilidades en el trabajo.

Gracias por su colaboración.

Instrumento para Empleadores (anexo 2)

Fundación Universitaria del Área Andina

Grupo de investigación: “Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano”

Herramienta base para el rastreo de competencias socioemocionales habilitadas desde la participación en Bienestar Universitario. Forma: Empleadores

Ejes identificados en el rastreo de literatura y experiencias en Colombia:

- Comunicación (habilidades comunicativas)
- Liderazgo
- Comunicación (regulación emocional)
- Trabajo en equipo y colaborativo

<p>Nombre del empleador:</p> <p>Nombre de la empresa:</p> <p>Sector económico de la empresa:</p>
<p>Nombre del egresado sobre quien se entrevista:</p> <p>Fecha de la entrevista:</p> <p>Egresado del programa:</p> <p>Fecha de grado:</p> <p>Grupo o actividad en la que participó en Bienestar:</p> <p>Tiempo en el empleo actual:</p> <p>Cargo o posición:</p> <p>¿Tiene personal a cargo?</p> <p>Entrevistador:</p>

1. ¿Me puede usted narrar un momento que recuerde, en especial, en el cual considera que _____ ha utilizado alguna habilidad en particular que lo distingue de otros, con respecto a la comunicación con los compañeros de trabajo?
2. ¿Puede usted narrar o describir una faceta de su trabajo, en la cual usted considere que _____ aplica habilidades de comunicarse con otros, de influir sobre otros o de ejercer liderazgo?
3. ¿Me puede contar una situación en la cual le haya llamado la atención positivamente la manera en que _____ manejó una situación de tensión emocional, enojo o conflicto con otras personas?, ¿qué fue lo que le llamó la atención allí?

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en
Entrelibros E-book Solutions en diciembre de 2019.

Fue publicado por la Fundación Universitaria del Área Andina.
Se empleó la familia tipográfica Alegreya Sans.

Este libro tiene como propósito central presentar la investigación titulada "Formación integral de competencias socio-emocionales en egresados y su relación con la participación en Bienestar Universitario". La investigación busca conocer el impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales, en graduados que participaron de actividades lúdicas ofrecidas por la oficina de Bienestar Universitario. Se contrastó la opinión de graduados contra la evaluación de sus actuales jefes. Se utilizó el abordaje de representaciones sociales, como un cuerpo de información, creencias, opiniones, y actitudes sobre un objeto dado; estructuradas de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social.

Las competencias socio-emocionales se potencializaron en el ambiente universitario, lo cual incide en la vida laboral del egresado. En este punto es importante la labor realizada por Bienestar universitario a través de actividades lúdicas y creativas. La importancia de las competencias emocionales no sólo implica al egresado a nivel individual sino también grupal, esto no sólo brinda profesionales competentes a nivel laboral sino también social.

ISBN: 978-958-5539-79-2



9 789585 539792

AREANDINA

Fundación Universitaria del Área Andina