

DOSSIER

Socioformación: una perspectiva latinoamericana para (re)pensar la educación y el desarrollo social sostenible

ISSUE

ISSN 2477-9083
Quito - Ecuador
Vol5 - Num24 - junio 2020

RELIGACIÓN

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
REVISTA DE CÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



RELIGACIÓN

CICSH/AL

Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina

OPEN  ACCESS

RELIGACIÓN

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
REVISTA DE CÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Editorial Team

Roberto Simbaña Q.
Editor in Chief
CICSH-AL Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, Ecuador
robertosimbana@religacion.com

Jaime Ortega
Associated Editor:
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X)
jaime_ortega83@hotmail.com

EDITORIAL BOARD

Dr. Armando Ulises Cerón Martínez. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dra. Andrea Ivanna Gigena. CONICET - Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Armando Ulises Cerón Martínez. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Andrea Ivanna Gigena. CONICET - Universidad Católica de Córdoba, Argentina aigigena@conicet.gov.ar

Aboutaleb Sedatee Shamir. Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Adir de Almeida Mota. Universidad de Sao Paulo, Brasil adir.mota1@gmail.com

Armando Ulises Cerón. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Daniel Jara Rheinische Friedrich-

Wilhelms-Universität Bonn, Alemania

Erika Johana Vacca Leon. Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, Brasil

Eva María Galán Mireles Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Elena Maldonado. Universidad Nacional Autónoma de México, México

Felipe Passolas. Fotoperiodista independiente, España

Gustavo Luis Gomes Araujo. Universidade de Heidelberg, Alemania

Jaime Araujo Frias. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Keila Henriques Vieira. Université Lyon 3, Francia

María Virginia Grosso Cepparo. UNCuyo y IADIZA-CONICET, Argentina

Mateus Gamba Torres. Universidade de Brasília, Brasil mateustorres@unb.br

Pablo Ponza. Consejo Nacional

de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto de Antropología de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba (CONICET-IDACOR-UNC), Argentina.

Paulo Alves Pereira Júnior. Universidade Estadual Paulista, Brasil

Silvina Sosa. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

Suyai Malen García Gualda. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IPEHCS-CONICET-UNCo), Argentina

EDITORIAL ASSISTANTS

Aarón Quiñón

María Fernanda Villegas

Rossana Villagra

Mishell Tierra

COVER: Banner vector created by freepik - www.freepik.com

ADVISORY COMMITTEE

Dra. Aygul Zufarova Ibatova. Tyumen Industrial University, Rusia azshar2017@mail.ru

Dra. Ana María Stuyen. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile ana.stuyen@udp.cl

Dr. Caio Vasconcelos. Universidade Estadual de Campinas, Brasil caiovascon@hotmail.com

Dra. Ethel García Buchard. Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas-Universidad de Costa Rica, Costa Rica ethelgarciabuchard@gmail.com

Dr. Francisco Carballo. Goldsmiths, University of London, Inglaterra f.carballo@gold.ac.uk

Dra. Gaya Makaran. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe CIALC-Universidad Autónoma de México, México makarangaya@gmail.com

Dr. Jesús María Serna Moreno. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe CIALC, México sernam@unam.mx

Dr. Jaime Ortega. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), México jaime_ortega83@hotmail.com

Dr. Luiz Felipe Viel Moreira. Universidade Estadual de Maringá, Brasil lfvmoreira@hotmail.com

Dra. Marcela Cristina Quinteros. Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo (PUC-SP), Brasil marcelacristinaquinteros@gmail.com

Dr. Marcelo Starcenbaum. Universidad Nacional de La Plata, Argentina mstarcenbaum@gmail.com

Dra. María Cecilia Colombani. Universidad de Morón, Argentina ceciliacolombani@hotmail.com

Dr. Michel Goulart da Silva. Instituto Federal Catarinense, Brasil michelgsilva@yahoo.com.br

Dra. Natalia Fischetti. Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, CONICET, Argentina nfischetti@mendoza-conicet.gob.ar

Dr. Óscar Loureda Lamas. Universidad de Heidelberg, Alemania oscar.loureda@uni-heidelberg.de

Dr. Pabel López Flores. CIDES-UMSA, Bolivia velpalopezflo@gmail.com

Dra. Rafaela N. Pannain. Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), Brasil rafaelapannain@hotmail.com

Dr. Shokhrud Fayziev Farmanovich. Tadqiqot, Tashkent, Uzbekistan shoxrud@gmail.com

Dra. Susana Dominzain. Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos-Universidad de la República, Uruguay susanadominzain@gmail.com

Dra. Teresa Cañedo-Argüelles F. Universidad de Alcalá, España teresa.canedo@uah.es

European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS) | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - REDIB | PUBLONS - Part of Clarivate Analytics Company | LATINDEX | LATINDEX Catálogo 2.0 | Index Copernicus International | WorldCat | Crossref (since 2020) | Scilit by MPDI | Union Catalogue of Serials (ZDB) Deutsche National bibliothek | Gale: Scholarly Resources for Learning and Research | Ulrich's Web - Proquest | BASE (Bielefeld Academic Search Engine) | Google Scholar | EZB Electronic Journals Library (University Library of Regensburg) | CORE Connecting Repositories (UK) | Eurasian Scientific Journal Index | Mendeley - Elsevier | Directory of Research Journal Indexing | Academic Resource Index ResearchBib | Citefactor | CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades | Red de bibliotecas virtuales de CLACSO | REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. | LatAmPlus Full-Text Studies Online | Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales | International Institute of Organized Research | Biblioteca Nacional de Colombia | Research Journals & Authors | Science library index | International Scientific Indexing | Directorio de revistas descoloniales y de pensamiento crítico de nuestro Sur |

Habilidades Socioemocionales: aportes desde la Socioformación y el Pensamiento Complejo

Socioemotional skills contributions from Socioformation and Complex Thought



Miriam Carrillo Ruiz
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México.
miriam.carrilloruiz@correo.buap.mx

RESUMEN

El propósito del presente artículo es identificar el papel que juegan los aspectos socioemocionales en el proceso educativo, principalmente en el nivel de educación superior y dar cuenta del tratamiento de estos componentes desde los aportes epistemológicos del pensamiento complejo y de la socioformación. Se trata de un análisis documental en torno a diversas categorías, el estudio constituye un acercamiento al conocimiento de conceptos como educación integral, habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, pensamiento complejo, socioformación, conformando el estado del arte en torno a la temática. A partir de este análisis se evidencia que aún hace falta avanzar en metodologías y estrategias tendientes al desarrollo socioemocional de los estudiantes; para garantizar así, una formación integral de los mismos, principalmente en el nivel de educación superior. Sin embargo, existen aportes interesantes para mejorar la integralidad de su formación, así como en la unidad compleja del abordaje holístico de los aspectos cognitivos y afectivos.

Palabras clave: formación integral; habilidades socioemocionales; pensamiento complejo; socioformación.

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify the role that socioemotional aspects play in the educational process, mainly at the higher education level, and to account for the treatment of these components from the epistemological contributions of complex thinking and socioformation. It is a documentary analysis around several categories, the study constitutes an approach to the knowledge of concepts such as comprehensive education, socio-emotional skills, emotional intelligence, complex thinking, social training, shaping the state of the art around the subject. From this analysis, it is evident that it is still necessary to advance in methodologies and strategies tending to the socio-emotional development of the students; to guarantee, in this way, a comprehensive training for them, mainly at higher education level. However, there are interesting contributions to improve the exhaustiveness of their training, as well as the complex unity of the holistic approach to cognitive and affective aspects.

Keywords: comprehensive training, socio-emotional skills, complex thinking, socioformation.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en algunas Instituciones de Educación Superior en América Latina se admite la importancia de los componentes afectivos en el proceso educativo, lo cual ha contribuido a avanzar significativamente en considerar la formación de los estudiantes de manera integral (Bassi 2012; Henríquez, 2017; MUM 2009; Ordaz 2013; UNESCO 1998, 2009). Sin embargo, a pesar del reconocimiento explícito del abordaje de estos aspectos en los procesos formativos, aún existe una ausencia de metodologías claras y pertinentes que logre concebir al ser humano en su complejidad. Es en este contexto que adquiere relevancia indagar sobre conceptos claves que pueden orientar el diseño de metodologías para asegurar una formación en donde se logre respetar y desarrollar la integralidad de los estudiantes (Tobón, 2013).

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, una Institución de Educación Superior en México, se ha implementado desde el año 2009 el denominado Modelo Universitario Minerva (MUM); en él, se estableció que el aprendizaje tiene un importante componente afectivo que juega un papel crucial, en los factores de autoconocimiento, en el establecimiento de motivos y metas personales, en la disposición para aprender, en las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, poniendo de relieve tres dimensiones presentes en todo proceso educativo: la dimensión afectiva, la relacional y la de valores (MUM, p. 97).

El componente afectivo juega un papel crucial en el autoconocimiento, para Goleman (1995) la enseñanza de Sócrates <<conócete a ti mismo>> permite darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en que estos tienen lugar; constituye la piedra angular de la inteligencia emocional; es la conciencia de uno mismo; la atención continua a los propios estados internos. Este proceso denota una actividad neutral que mantiene la atención sobre uno mismo aún en medio de la más turbulenta agitación emocional. La toma de conciencia de las emociones constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades (Goleman, 1995).

Para Arnold (2000), la afectividad tiene que ver con aspectos de nuestro ser emocional, señala que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva, Al contrario, cuando ambas se utilizan, el proceso de aprendizaje se puede construir con bases más firmes, Goleman (1995) afirma que en la civilización occidental, sobre todo desde el siglo XVIII, nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y hemos hecho mal uso de lo que cae en el campo de las emociones o de lo no racional, o lo hemos negado. Una de las consecuencias de esta situación es nuestra actual “incultura emocional” (Goleman, 1995, p. 14). Para este autor se viven tiempos “en los que el tejido de la sociedad parece deshacerse cada vez más deprisa, en los que el egoísmo, la violencia y la mezquindad de espíritu parecen estar corrompiendo la bondad de nuestras vidas comunitarias (p. 14)”. De ahí que la educación debe privilegiar una formación integral, atendiendo no solo los aspectos cognitivos, sino también los afectivos y emocionales “una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula” (p. 14).

En consonancia, resulta importante identificar cuál es la trascendencia que tienen dichos componentes tanto los afectivos como los emocionales en el proceso educativo; de igual forma, es de interés reconocer algunos aportes tanto del pensamiento complejo y de la socioformación en el desarrollo de las llamadas habilidades socioemocionales (Rodríguez, 2018; Vázquez, 2018). Existen diversos estudios de revisión y análisis conceptual respecto a las categorías que orientaron la presente investigación; tales como: la formación integral (Bassi, 2012; Nova, 2017), la inteligencia emocional (Fragoso, 2018; Goleman 1995; Mayer y Salovey 1977; Zavala, Valadés y Vargas 2008), el pensamiento complejo (Morin 1977, 1994, 1999), las habilidades socioemocionales (Bassi

2012; Ordaz 2013, UNESCO 2016; Arias 2017), las habilidades socioemocionales desde la socioformación (Rodríguez 2018; Vázquez 2018; Tobón et al., 2015). Sin embargo, es notorio que aún hace falta avanzar en el diseño de metodologías que logren incorporar los aportes epistemológicos y metodológicos aportados por el pensamiento complejo (Morin 1977, 1994, 1999) al desarrollo de habilidades socioemocionales, para garantizar la formación holística de los estudiantes de educación superior.

El presente análisis documental, aporta referencias para la realización de futuras investigaciones, intenta fortalecer la generación e implementación de metodologías para impulsar la formación holística de los estudiantes, se enfocó en las siguientes metas: 1) Identificar la relevancia que tienen los aspectos socioemocionales en el proceso educativo y en la formación integral de los estudiantes; 2) exponer algunas formas de abordaje de los aspectos socioemocionales desde la socioformación; 3) presentar algunos aspectos epistemológicos aportados por el pensamiento complejo, útiles para el desarrollo de las habilidades socioemocionales; no se intenta agotar el tema, sino simplemente proponer la importancia que tienen los mismos, a través de algunas fuentes de referencia.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

El presente estudio es conceptual enmarcado en el análisis documental (Rodríguez y Luna-Nemecio, 2019), para Dulzaines y Molina (2004), Hernández y Tobón (2016), el análisis documental es una técnica de investigación que consiste en buscar, ordenar, sistematizar un conjunto de materiales escritos a la par que se dan operaciones intelectuales tendientes a describir y representar esa información de forma unificada y sistemática para lograr jerarquizar los conceptos más significativos.

Para Dulzaines y Molina (2004), el tratamiento documental debe incluir tanto la descripción bibliográfica como el análisis de contenido, debiendo existir también extracción, así como una jerarquización de los términos más significativos, pudiendo traducirse a un lenguaje de indicación. Para (Hernández y Tobón, 2016) el análisis documental se traduce en una serie de operaciones, con la intención de representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica.

Para realizar el análisis documental, previamente se realizó un registro documental, buscando información en artículos indexados de revistas académicas electrónicas, organizando la información en categorías y subcategorías. La consulta fue orientada por palabras claves y palabras complementarias que después se cruzaron para realizar una búsqueda más pertinente. Posteriormente, se extrajeron tanto citas textuales, como no textuales, las cuales se fueron colocando en las categorías y subcategorías de acuerdo con descriptores. Asimismo, se fueron anotando las referencias bibliográficas (CIFE, 2016).

Categorías de Análisis

Las categorías que orientaron la búsqueda de información, para posteriormente organizarla, sistematizarla y analizarla, fueron las siguientes: 1) formación integral, 2) inteligencia emocional 3) habilidades socioemocionales y, socioformación, finalmente 4) pensamiento complejo. También se determinaron las subcategorías en consonancia con las metas de la investigación y las categorías, siendo las siguientes: Para la formación integral; concepto, desafíos; para la categoría inteligencia emocional: noción, desarrollo histórico, características; para la categoría habilidades socioemocionales: concepto, enfoques, metodología; para pensamiento complejo: contribucio-

nes, metodologías. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Formación integral	Concepto	¿Cuál es la noción del concepto de formación integral, su desarrollo histórico y la definición actual?
Inteligencia emocional Habilidades socioemocionales Pensamiento complejo	Desafíos Noción Desarrollo histórico Características Concepto Enfoques Metodología Concepto Contribuciones Metodologías	¿Cuáles son los principales desafíos de la formación integral? ¿Cuál es la noción del concepto de la inteligencia emocional, su desarrollo histórico y la definición actual? ¿Cuáles son las principales características de la inteligencia emocional? ¿Cuál es la noción del concepto de habilidades socioemocionales, su desarrollo histórico y la definición actual? ¿Cuáles han sido los enfoques, con los que se han atendido las “habilidades socioemocionales” en el proceso educativo? ¿Cuáles son las metodologías existentes para el tratamiento de las habilidades socioemocionales en el proceso educativo? ¿Cuál es la noción del concepto “pensamiento complejo”, su desarrollo histórico y la definición actual? ¿Cuáles han sido las principales contribuciones del “pensamiento complejo” al tratamiento de las habilidades socioemocionales en el proceso educativo? ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos para el tratamiento de las habilidades socioemocionales desde el “pensamiento complejo”?

Nota. Elaboración propia a partir de (Tobón, 2017).

Criterios de Selección de los Documentos

Una vez determinadas tanto las categorías como las subcategorías, así como las preguntas que orientarían la búsqueda de la información, se definieron los criterios para seleccionar los documentos en las bases de datos consultadas.

- Se procedió a la búsqueda de artículos indexados en las siguientes bases de datos: Google Académico, EBSCO, Scielo, Redalyc, Scopus y Latindex.
- Se utilizaron palabras esenciales, como: “formación integral”, “inteligencia emocional”, “habilidades socioemocionales”, “socioformación y habilidades socioemocionales”, “pensamiento complejo”, para refinar la búsqueda se emplearon palabras complementarias; tales como: “concepto”, “desafíos”, “características”, “desarrollo histórico”, “contribuciones” y “metodologías”.
- Los artículos deberían contar con los datos de identificación completos, tales como: identificación del autor o autores, año y editor. Lo anterior con la intención de garantizar que los documentos consultados fueran acordes a las reglas de rigurosidad establecidas en las indexaciones en mención.
- También se emplearon libros de editoriales reconocidas, de universidades, de centro de investigación, así como documentos de organismos internacionales.
- Inicialmente, la selección de documentos se realizó con base en la temporalidad, eligiendo únicamente artículos que se encontraran en un periodo de 2016 a 2020; posteriormente, se amplió dicho de tiempo, pues se encontraron aportes relevantes desde el punto de vista conceptual al estado del arte en tratamiento.

- Los documentos atendidos necesariamente deberían abordar algún elemento de las categorías y subcategorías determinadas.

Documentos Analizados

En la Tabla 2 se pueden apreciar cuantitativamente los documentos que cumplieron con los criterios previamente establecidos, atendiendo a las metas de investigación; así como, a las categorías y subcategorías. De igual forma, se seleccionaron una serie de documentos de apoyo para enriquecer el análisis, en ocasiones sirvieron para contextualizar el mismo, los cuales se describen en esta tabla.

Tabla 2. *Documentos Analizados en el Estudio*

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	16	2	14	4
Artículos empíricos	1	0	1	0
Libros	6	1	3	4
Manuales		2	2	
Ponencias	5		3	2
Informes	4			4

RESULTADOS

Formación Integral

Para Nova (2017) la Unesco reconoce que el proceso de formación que se brinde en la educación superior debe ser integral, tal como lo plantean Remolina et al. (2001), Orozco (1999), Campo y Restrepo (1999), Ruiz (2002) y Pérez (2011). Las IES son concebidas como el medio donde se pueden encontrar soluciones a los diversos problemas de la humanidad, presentes y futuros. Por ello, invita a trabajar en la formación de personas sensibles a las condiciones que dificultan el progreso y bienestar del mundo.

En el Modelo Universitario Minerva, implementado desde el 2009 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, espacio de Educación Media Superior y Superior en México, se concibe al ser humano como una totalidad que excede a la suma de sus partes. Dentro de sus principios educativos se plantea el concebir al aprendizaje como un proceso constructivo interno auto-estructurante y, en este sentido, se determina que este proceso es subjetivo y personal. Otro componente importante de este modelo educativo es que plantea una concepción holística del ser humano, el cual deberá ser formado de manera integral, no únicamente desde su aspecto cognitivo sino desde aspectos subjetivos, que permitan el claro reconocimiento por parte de los estudiantes de sus habilidades, dones, talentos y potencialidades, logrando evidenciar cambios significativos en su sentido de vida y en su interrelación con los otros.

Para Rodríguez (2018) el alumno en la universidad se debe formar tanto en su área de conocimiento, en la dimensión socio afectiva y en la dimensión metacognitiva, por lo que es necesario incluir siempre en el currículo estos aspectos para garantizar una formación integral del profesionista competente en su ámbito social (Aliaga y Luna-Nemecio, 2020). El enfoque socioformativo promueve que el aprendizaje adquirido por el estudiante coadyuve a su desarrollo y al de la sociedad a partir de un proyecto ético de vida, de aprender de los errores, de la solución de problemas del contexto con compromiso social. De igual forma, el alumno debe ser apoyado y guiado para garantizar su formación integral, a través de la mediación docente, la cual también debe ser socioformativa haciendo uso de la tecnología, integrando su experiencia, didáctica y

apoyándose del trabajo colaborativo.

Para promover una formación integral, los docentes deben incluir en el desarrollo de sus cátedras la vivencia de los valores y la ética (Corbí, 2017; Tobón et al., 2015). Para Rodríguez (2018) la formación integral, debe realizarse promoviendo competencias complejas, la articulación de la dimensión socioafectiva y la metacognición para la mejora continua. Para Tobón et al., (2015) la socioformación es un enfoque que busca trascender el concepto de aprendizaje y centrarse en la formación integral, esto implica considerar a las personas inmersas en un proceso de realización, a la par que se comprometen con la sociedad y con el entorno ambiental global que habitan. Una de las características clave de la socioformación lo es, el proyecto ético de vida, el cual consiste en que:

La persona viva buscando su plena realización personal a la par que contribuye al tejido social, a la construcción de la paz y al desarrollo socioeconómico, atendiendo al equilibrio y a la sustentabilidad ambiental. Implica actuar en congruencia con los valores universales, tales como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la autonomía, el compromiso y el respeto (Tobón et al. 2015, p.15).

Para Tobón et al (2015) desde la socioformación uno de los grandes desafíos de la formación integral es lograr mejorar a la comunidad, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social y al desarrollo económico; de igual forma lo es, lograr plantearse acciones para lograr alcanzar el desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio, 2020).

La socioformación se define como:

...una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2015, p.13).

Para Vázquez (2018) desde el enfoque de la socioformación, se puede contribuir a la formación integral de los estudiantes, si se atiende el desarrollo de las habilidades socioemocionales. No se puede seguir dissociando la formación académica con la formación socioemocional, las mismas deben ir en una misma dirección. Lo socioafectivo se sigue dejando en lo currículos tradicionales en un segundo plano. En la educación básica, se continúan abordando desde un enfoque de contenido conceptual, en donde los estudiantes tienen que comprender los valores, como el respeto, la empatía, etc., aprenden la información, los conceptos de los valores. Reconoce que existen esfuerzos por pasar de un tratamiento conceptual a uno actitudinal; sin embargo, siguen siendo esmeros aislados, dejando un vacío que genera una necesidad de desarrollar estrategias y metodologías que atiendan el desarrollo socioemocional de docentes y alumnos (Fragoso, 2018). Y lograr así, que lo intelectual y cognitivo se despliegue entre los estudiantes a la par de su desarrollo emocional y socio afectivo.

Inteligencia Emocional

Fulquez (2018) determina que la inteligencia emocional parte de cuatro pilares: 1) Identificar las emociones que se inserta en el campo del autoconocimiento y la autora lo denomina la alfabetización; 2) cuestionarse para pensar las emociones que es la facilitación. 3) comprender las emociones; y 4) regular el comportamiento (ser racional-emotivo). Lo anterior, impacta en la profesionalización porque actualmente los profesionales no solo deben aplicar conocimiento,

deben ser creativos, innovadores, trabajar con lo que existe, ser competitivos, y lograr concluir de manera satisfactoria el nivel de estudios que cursan.

Para Zavala, Valadés y Vargas (2008) uno de los marcos teóricos más relevantes en el estudio de la Inteligencia Emocional es el denominado Modelo de Habilidades, el cual fue propuesto por Mayer y Salovey (1997), definiéndola como:

...un equipo de habilidades cognitivas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, cuyas consecuencias son adaptativas para el sujeto; asimismo, postularon cuatro dimensiones o habilidades básicas que favorecen la función adaptativa: 1) percepción y expresión de las emociones; 2) facilitación emocional del pensamiento; 3) comprensión emocional; y, 4) gestión de las emociones (p. 324).

Para Zavala et al., (2008) otro de los marcos de referencia teóricos, difundido en el ámbito de la inteligencia emocional, lo es el Modelo Mixto, destacando autores como Goleman, Petrides y Bar-On, en el cual son consideradas además de las habilidades cognitivas, otros componentes relacionados con la personalidad a saber: el asertividad, la motivación y la autoestima.

El Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995), se configura a partir de la existencia de cinco ejes principales, a saber:

- 1) Conocer las propias emociones, constituye la pieza clave de la inteligencia emocional, es el proceso a través del cual se toma conciencia de las propias emociones, en donde se es capaz de reconocer un sentimiento en el momento justo en el que ocurre.
- 2) Manejar las emociones, es la habilidad para gestionar nuestros propios sentimientos con la intención de que se expresen de forma apropiada, es aquella habilidad para lograr suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad.
- 3) Motivarse a sí mismo, es la capacidad para auto motivarse, pues una emoción puede impulsar a una acción. De ahí, que gestionar nuestras emociones hacia actividades creativas, puede lograr que las personas que posean estas habilidades tiendan a ser más productivas y efectivas en las actividades emprendidas.
- 4) Reconocer las emociones de los demás, es la capacidad de ser empático, estas personas sintonizan mejor con las señales, a veces sutiles que indican las necesidades o deseos de las personas con las que se convive.
- 5) Establecer relaciones, constituye en gran medida, la habilidad de reconocer y gestionar las emociones de los demás, traduciéndose en una competencia social y en habilidades que son la base del liderazgo, la popularidad y la eficiencia interpersonal.

Para López, González, Del Barco (2010) fue Mayer y Salovey quienes englobaron la inteligencia intrapersonal y la interpersonal en el término inteligencia emocional. Describiendo en este concepto cualidades emocionales significativas para lograr el éxito de las personas. Estas emociones incluyen entre otras: la empatía, el control de nuestro genio, la persistencia, la cordialidad, el respeto, nuestra capacidad de adaptación.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales para Vázquez (2018) son un eje clave para la gestión del talento humano (Tobón y Luna-Nemecio 2020), para contribuir a la autorrealización y mejorar la calidad de vida, además considera que el desarrollo de estas habilidades abona a la reconstrucción del tejido social y a la convivencia pacífica.

Para Bassi (2012) las habilidades socioemocionales son aquéllas que pertenecen al comportamiento, referidas a los rasgos de personalidad y que usualmente se denominan “blandas”. Al ser los rasgos de la personalidad tan diversos, la tarea es compleja frente al desarrollo de diversas taxonomías para estudiar las habilidades socioemocionales de la población. Afirma que las habilidades cognitivas en los resultados académicos, laborales y sociales han sido ampliamente estudiadas, en tanto que las habilidades socioemocionales han recibido menor atención y solo recientemente han sido objeto de estudio. Es importante, mencionar que, entre los hallazgos de su estudio, se encuentra que más de la mitad de los empleadores informa que sus requerimientos en materia de habilidades socioemocionales han aumentado significativamente, pues asignan mayor peso a contratar a personal nuevo que posea rasgos adecuados de personalidad y comportamiento y no a que tengan las destrezas técnicas específicas del puesto de trabajo.

El desarrollo de habilidades socioemocionales ha sido un tema central de la educación en diversos países desde hace mucho tiempo (UNESCO, 2016), tal es caso de la Ley de Educación de Japón de 1947 o la de Austria de 1962, en donde se establecen de manera clara que los objetivos de la educación es el desarrollo de personalidades bien formadas, considerando el sentido de ciudadanía mediante habilidades transversales.

Para Goleman (1995) la ausencia de estas habilidades puede hacer que las mentes más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, pues estas habilidades sociales y afectivas, permiten que el ser humano sea capaz de darle forma al encuentro, logre movilizar e inspirar a otros, logre persuadir e incluso tranquilizar a los demás. La UNESCO (2013) afirma que la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ha venido estudiando este tema en América Latina, revisando literatura, aplicando encuestas, para determinar qué habilidades se asocian a trayectorias laborales y educativas exitosas en la región. Afirma que “el aprendizaje y conocimiento, indudablemente se desarrollan a lo largo de la vida bajo la influencia no solo de la inteligencia ‘dura’ sino también de otras características ‘blandas’ vinculadas a los rasgos de la personalidad” (UNESCO 2013, p.1).

La Agencia de Calidad de la Educación y el BID realizaron en 2018, un Seminario Internacional con el objetivo de discutir y analizar la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Chile se ha consolidado como un país pionero en la consideración e inclusión de estos aspectos en las evaluaciones que hace a sus estudiantes a través de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). Para el secretario de la referida Agencia, la mirada de la calidad educativa se ha ampliado, pues ahora se centra no solo en los resultados del aprendizaje; sino también, en los indicadores de desarrollo personal y social, pues la evidencia muestra que las habilidades socioemocionales son un factor decisivo en la formación de ciudadanos que logran integrarse de manera armónica en la sociedad y gestionar sus proyectos de vida.

En el Seminario Global de Salzburgo (2018), se expuso que las habilidades sociales y emocionales son capacidades humanas clave, las cuales permiten a los individuos gestionar sus emociones, trabajar con otros y lograr sus objetivos; estas capacidades se enfatizaron, son cruciales para el éxito de los seres humanos y para el futuro de nuestras sociedades y economías. También se afirmó que existe evidencia de diversos beneficios a largo plazo frente a la incorporación del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en la educación. Pues contribuye a que las personas sean “inclusivas, dinámicas y productivas.” Para acelerar este cambio, impulsó en diciembre de 2018, una nueva alianza global para realizar acciones tendientes a implementar el denominado Aprendizaje Social y Emocional (SEL) bajo cuatro objetivos: Facilitar proyectos y eventos colaborativos, proporcionar recursos de alta calidad para educadores, apoyar en la investigación y, abogar por el SEL alrededor del mundo.

La Declaración de Salzburgo (2017), pretende posicionar al SEL como la mejor y más rentable oportunidad para la reforma educativa del mundo. Para lograrlo se plantea abordar tres grandes desafíos: 1) la preparación de los docentes, una comprensión y apreciación total del SEL; 2) el diseño curricular, contenido curricular y el reconocimiento de oportunidades de aprendizaje en experiencias educativas extracurriculares y 3) la medición y evaluación del SEL.

La UNESCO (2016) ha considerado a las habilidades socioemocionales como habilidades para el progreso social; afirma que aspectos como la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima han demostrado en diversas mediciones, una gran influencia frente a logros sociales, incluyendo no solo una mejor salud sino un mejor bienestar subjetivo, disminuyendo las posibilidades de que los estudiantes tengan problemas de conducta, así cuando las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan, existe un incremento en la capacidad de los estudiantes para tener éxito dentro y fuera de la escuela. Las habilidades socioemocionales pueden ayudar a los estudiantes a tener logros tales como: concluir sus estudios universitarios, elegir estilos de vida saludables y evitar comportamientos agresivos.

De igual forma el desarrollo de las habilidades socioemocionales ha resultado ser una estrategia eficiente para reducir las desigualdades socioeconómicas, habilidades como la perseverancia, la sociabilidad, la estabilidad emocional se han medido y sometido a prueba mostrando evidencia de estudiantes, los cuales al contar con dichas habilidades desarrolladas son capaces de incrementar sus expectativas laborales y sociales futuras. Algunos países han introducido materias dedicadas al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales; sin embargo, con frecuencia son materias opcionales, que se mantienen en la periferia si se les compara con las materias centrales dentro del currículo.

Para Vázquez (2018) algunas de las metodologías, desde el enfoque de la socioformación, lo son el sociodrama y la estrategia didáctica vivencial. Enfatiza en la idea de que es necesario establecer programas de formación inicial universitaria que desarrollen las competencias socio emocionales, como parte de las competencias genéricas. También para Fulquez (2018) las competencias emocionales y sociales de los docentes hacen más exitosos y de calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementando la conducta prosocial de los alumnos, afirma que en esta era digital en la cual vivimos se debe atender no solo la formación de contenidos, sino aspectos de formación para la vida, como lo es la educación de las emociones.

Pensamiento Complejo

La socioformación incorpora algunos principios de la propuesta del pensamiento complejo de Edgar Morin (Tobón, 2013). Sobre todo, en relación con las aportaciones epistemológicas de la complejidad y del propio análisis sistémico brindado por esta corriente. La cual, nos permite entender los procesos de desorganización, frente al de organización; de orden, frente al de caos; el de unidad, frente al de diversidad; conceptos que nos aportan elementos para comprender a profundidad diversos fenómenos sociales, los cuales sin duda son complejos y como tales deben ser abordados.

Tobón et al. (2015) afirman que la complejidad para Morin, es un tejido de elementos o partes heterogéneas, asociadas y entrelazadas que se complementan entre sí. De tal forma que, para dichos autores, el abordaje de un proceso desde la complejidad implica articular sus diversos componentes para lograr comprenderlos en sus diferentes dimensiones y dinámica de cambio. El caos y la incertidumbre que son comunes a todo proceso, debe hacerse mediante estrategias flexibles. Sin embargo, hacen énfasis en que la complejidad no debe confundirse con la complejidad; sin bien, el pensamiento complejo busca el abordaje de los problemas desde diversas dimen-

siones y desde la articulación de saberes, no pretende por ello, explicarlo todo porque admite que el conocimiento es inacabado.

Gómez, Hernández y Ramos (2016), exponen que hemos encontrado los principios lógicos y epistemológicos de la complejidad, pero aún no, cómo utilizar estos principios en el proceso formativo del estudiante. Es preciso pensar la realidad de manera holística, dialéctica, integrando a la ciencia, la filosofía, las humanidades, el arte y toda manifestación de la espiritualidad humana. Morin nos proporciona herramientas fundamentales para reformar el proceso educativo a partir de sus propuestas sobre la reforma del pensamiento, centrándose en sus principios lógicos, a saber: “sistemático u organizativo, hologramático, dialógico, retroactividad organizacional, recursividad, autonomía/dependencia, reintroducción, incertidumbre, organización, autoorganización y desorganización del objeto” (Gómez, Hernández y Ramos 2016, p. 472).

Efectivamente, para Morin (1994) existe una diferencia relevante entre el pensamiento complejo y la epistemología tradicional, pues ésta solo asume al conocimiento desde el ámbito cognitivo, mientras que el pensamiento complejo lo aborda como un proceso que es a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural social e histórico, por lo cual se entrelaza con la vida humana y con la relación social. “Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento” (Morin 1999, p. 7).

Para Gómez et al., (2016), el sujeto cognoscente participa en la reconstrucción de la realidad a través de su sensorialidad, de su propia visión de la vida, de toda su subjetividad. En consecuencia, el conocimiento del estudiante es el resultado de su conocimiento científico y de sus propias subjetividades. Por tanto, en el proceso educativo se le debe considerar como un ser objetivo y subjetivo.

Para Morin, la idea de unidad compleja va a tomar densidad si presentimos que no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de parte, de uno y de diverso (Morin, Edgar, 1977).

Es necesario imaginar un cierto número de escenarios para la acción, los cuales pueden ser modificados según las informaciones que se integren en el curso de esta acción, considerando también los elementos aleatorios que sin duda sobrevendrán y perturbarán la acción (Morin, 1977). Gómez et al (2016) afirman que los estudiantes deben ser educados en una práctica estratégica y no en una programática, en una práctica que logre adaptarse a la desorganización, el caos y lo imprevisible. Debemos enseñar a utilizar la estrategia para que logre imponerse la posibilidad de saber qué hacer, cuando lo inesperado o lo incierto sobrevenga.

Para Tobón (2013) es preciso que los docentes cambiemos nuestro modo de pensar basado en una lógica simple por un modo de pensar complejo, pues solo en esa forma de pensamiento, podremos abordar a las personas en su integralidad, vicisitudes, orden y caos. Solo con un pensamiento complejo podremos contar con las herramientas mentales y cognitivas para entretejer los saberes, contextualizar, integrar el todo a las partes y las partes al todo, asumir el caos y la incertidumbre como fenómenos esperables que se afrontan con estrategias. Pero, sobre todo, podremos conectar el afecto con la razón, la ciencia con la poesía, la teoría con la práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades socioemocionales es actualmente un imperativo escolar para garantizar que los estudiantes reciban una formación integral que les permita comunicarse, aprender a perseverar, gestionar sus emociones y fijar sus propias metas. (Declaración de Salzburgo, 2017). Nova (2017) afirma que el proceso de formación que se proporciona en la educación superior debe ser integral, tal como lo plantean Remolina, Baena, Gaitán (2001), Orozco (1999), Campo y Restrepo (1999), Ruiz (2002) y Pérez (2011), afirmando que son las Instituciones de Educación Superior el medio donde se pueden encontrar soluciones a diversos problemas de la humanidad, pudiendo ser el espacio propicio para trabajar en la formación de personas sensibles a la consideración de aspectos que obstruyen el progreso y el bienestar del mundo.

Para la socioformación, la formación integral se orienta a formar ciudadanos en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los integrantes, busca que sus estudiantes desarrollen sus dones y talentos y se realicen plenamente resolviendo problemas del contexto con base en sus vivencias propias, seleccionando áreas concretas de actuación. El enfoque socioformativo busca trascender el concepto de aprendizaje, considerando a las personas como seres en proceso de realización quienes tienen un compromiso con su entorno ambiental global. De ahí, que no es posible la formación integral, sino se contribuye a la mejora de la comunidad, en la reconstrucción del tejido social y en la realización de acciones de sustentabilidad ambiental (Fulquez, 2018; Rodríguez, 2018; Tobón 2015 et al; Vázquez 2018).

En el modelo educativo Minerva (MUM), adoptado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde 2009, Institución de Educación Superior en México, se establece que el aprendizaje tiene un importante componente afectivo, reconociendo tres dimensiones presentes en todo proceso educativo: la dimensión afectiva, la relacional y la de valores. No obstante, frente a este reconocimiento explícito de la importancia del componente afectivo en el proceso educativo, en el actual modelo educativo Minerva (MUM, p. 90), aún hace falta avanzar en el establecimiento de metodologías y estrategias con un soporte conceptual y teórico sólido, donde se apliquen estos constructos y logren implementarse en las aulas de las instituciones de Educación Superior (Fragoso, 2018), garantizando así la formación integral de los estudiantes.

Actualmente a nivel mundial (UNESCO, 2016; Arias, 2017; Declaración de Salzburgo, 2017), se reconoce la relevancia de las habilidades socioemocionales en la formación de estudiantes de todos los niveles educativos, existe evidencia que se han obtenido diversos beneficios en los estudiantes ante el desarrollo de estas habilidades, tales como: la mejora de su salud física y subjetiva, incrementando sus capacidades de estabilidad emocional, perseverancia, resiliencia, lo cual se ha traducido en una mayor inclusión, conclusión de sus estudios universitarios y un aumento en sus expectativas laborales y sociales.

La socioformación se gesta incorporando algunos principios de la propuesta del pensamiento complejo de Edgar Morin (Tobón, 2013); principalmente aspectos epistemológicos y metodológicos que provee esta corriente en el abordaje y la comprensión de diversos fenómenos sociales, tales como: la complejidad y el análisis sistémico. En la socioformación se enfatiza que el desarrollo de habilidades socioemocionales son un eje clave para la gestión del talento humano, para contribuir a la autorrealización y mejorar la calidad de vida; además se abona a la reconstrucción del tejido social y a la convivencia pacífica (Tobón 2015; Vázquez 2018). No es posible hablar de una autorrealización en el ser humano, si este no es capaz de contribuir a mejorar la comunidad y se logran implementar acciones para el desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio, 2020). Dejando así de ser la formación, un asunto estrictamente individual para pasar a constituir un proceso tanto social, como ambiental. (Tobón, 2013)

Uno de los grandes aportes del pensamiento complejo de Edgar Morin (1977) es evidenciar las consecuencias de un pensamiento simple, con éste se produce un debilitamiento de la percepción de lo global, en este escenario existe una erosión de la solidaridad pues cada uno tiende a responsabilizarse solo de su tarea especializada, deteriorando los vínculos entre los integrantes de una comunidad, sin existir la posibilidad de una formación integral del estudiante como ser humano considerando su integralidad (Tobón 2013).

Los estudiantes deben ser formados según esta corriente de manera holística, en una constante práctica estratégica y no en una práctica programática (Gómez et al. 2016), una práctica que facilite el entendimiento del ser humano en toda su complejidad (Morin 1977; Corbí 2017), tanto en sus aspectos cognitivos como en sus aspectos afectivos y emocionales. En una práctica que se adecue a la desorganización, al caos y a lo imprevisible. El gran desafío radica en pensar, imaginar y crear metodologías para intervenir en los procesos educativos abonando a la construcción de un futuro que se traduzca en esperanza, que nos prepare para afrontar la incertidumbre, resignificando la relevancia de la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales y la capacidad de resiliencia, garantizando no solo una formación en aspectos cognitivos sino una formación que respete la integralidad (Tobón 2013) de los seres humanos.

En el presente estudio, se cumplieron las metas que orientaron esta investigación al lograr identificar la importancia de los aspectos socioemocionales en el proceso formativo de los seres humanos (UNESCO, 2016; BID, 2017; Declaración de Salzburgo, 2017; Arias 2017; Fragoso 2018) y como un abordaje holístico sin duda garantizará una educación integral, traducándose en diversos beneficios para los estudiantes y para su propio entorno.

De igual forma, se expusieron algunas de las propuestas de abordaje desde la socioformación a estas habilidades socioemocionales (Rodríguez 2018; Tobón et al., 2015; Tobón y Luna-Nemecio, 2020; Vázquez 2018) cuyo principal aporte es considerar a los seres humanos en constante proceso formativo; proceso en el cual, a la vez que se autorrealizan logran aportar a la reconstrucción del tejido social, a la construcción de la paz, al desarrollo socioeconómico de su entorno, realizando acciones tendientes a la sustentabilidad ambiental; teniendo como cimiento de todo lo anterior, el proyecto ético de vida.

Asimismo, se presentaron algunos aspectos epistemológicos aportados por el pensamiento complejo (Morin 1991, 1977), en donde se mostró la contribución trascendente del pensamiento complejo al concebir al proceso educativo como aquél que es a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, por lo cual se entrelaza con la vida humana y con la relación social. De ahí, que la formación de los seres humanos debe ser atendida de manera holística, reconociendo sus diversas dimensiones, no únicamente la cognitiva; integrando así, a la ciencia, la filosofía, las humanidades, el arte y toda la manifestación de la espiritualidad humana (Corbí 2017; Gómez et al., 2016).

El presente estudio documental aporta un soporte conceptual, teniendo la intención de ser útil en el diseño de técnicas, estrategias y/o metodologías viables para el desarrollo de las habilidades socioemocionales a implementarse en las aulas universitarias. Pues es notoria su ausencia; siendo un imperativo de las Instituciones de Educación Superior (UNESCO, 2016; BID, 2017; Declaración de Salzburgo, 2017).

Una de las limitaciones de la presente investigación fue justo que se trate solo de un estudio conceptual, cuando resulta urgente la elaboración de metodologías que logren incorporar los aportes epistemológicos y metodológicos de una corriente como lo es el pensamiento complejo (Morin 1977, 1994; Gómez et al., 2016), al desarrollo de habilidades socioemocionales, garantizan-

do así la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, en las propias limitaciones del estudio, se pone en evidencia la veta abierta en el ámbito de la investigación educativa, para avanzar en el diseño de metodologías, que abonen a la formación de los estudiantes de manera holística, respetando lo que Tobón (2013) denomina la integralidad del ser humano.

REFERENCIAS

- Aliaga A., y Luna-Nemecio, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios*, 41(20), 1-12. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p01.pdf>
- Arias, E. (2017). Medición y desarrollo de habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe, División de Educación BID. <https://cutt.ly/PutZoi7>
- Arnold, J. (2000). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/264298337_Affect_in_Language_Learning
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., et al. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://cutt.ly/HyBPX4A>
- Bassi, M. (2013) Boletín LLECE: Educación y habilidades socioemocionales: Muchos avances, muchas preguntas. Banco Interamericano del Desarrollo (BID). <https://cutt.ly/VyBPCOe>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007) *Modelo Educativo-Académico*. México: BUAP.
- CIFE (2016). *Metodología del registro documental para la búsqueda y organización de la información científica*. México: CIFE.
- Corbí, M. (2017). La cualidad humana y la cualidad humana profunda en las sociedades afectadas por la dinámica acelerada de las tecnociencias. *INTERACOES*, 12 (21), p. 29-44. <https://cutt.ly/xyBPV17>
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*. 22 (3), 47-55. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Fulquez, S. C. (2018). Educación Emocional, una competencia necesaria en Educación Superior para la Profesionalización, Prevención y Promoción de la Salud Mental. En Hernández L.G., y Tobón, S. (Coords.), *Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento*, CISFOR. CIFE.
- Gómez, C.E., Hernández, M. W., y Ramos R. E. (2016). Principios epistemológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. *Pueblo Continente*, 27(2), 471-479. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/699>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Henríquez C. (2017). *¿Cómo educamos para vivir en sociedad? Claves para el desafío de la formación integral*. Seminario Internacional del BID. <https://cutt.ly/6utZZzB>
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del Proceso de Inclusión en la Educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 339-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>
- Hernández, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. Propuesta de acciones. *Educación en Revista*, (50), p. 269-283. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155029382016.pdf>
- La Declaración de Salzburgo para el aprendizaje social y emocional. (2017). <https://cutt.ly/ZyBPoLu>
- López, M., González, H., Del Barco, L. (2010). Inteligencia Emocional en Primaria. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 419-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325043>
- Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. USA:

- Mount Dora, Quito, Ecuador: Kresearch/Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. <https://doi.org/10.35766/dss20>
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), 801-814. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265045386008>
- Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://cutt.ly/JutCKqd>
- Nova, A.J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis y Saber*, 17(8), <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>
- Pensado, M. E., Ramírez, Y., y González, O. (2017). *La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de sus áreas de interés*. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Rodríguez, J. A. (2018). La formación integral y la socioformación. En L. G. Juárez-Hernández y S. Tobón (Coords.), *Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento*, CISFOR. México: CIFE.
- Rodríguez, O. A., y Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da abem. Associação brasileira de educação musical*, 27(43), 132-149. <https://cutt.ly/yybM5EI>
- Rubio, J. (1987). *El Hombre y la Ética. Humanismo crítico, desarrollo moral, constructivismo ético*. Barcelona: Anthropos.
- Tobón, S. (2017) *Manual de Investigación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., y Vázquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual, *Paradigma*. 36(1), 7-29. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/arto2.pdf>
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J.S., et al. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja, *Paradigma*, 36 (2), 7-36. <https://cutt.ly/GutXkkj>
- Tobón, S., y Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- UNESCO (1998). Conferencia sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.
- UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. UIS.
- Seminario Global de Salzburgo (2017). <https://cutt.ly/2utXE1P>
- Vázquez, J.M. (2018). Habilidades Socioemocionales: Abordaje desde la Socioformación. En Hernández L.G., y Tobón, S. (Coords.), *Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento*, CISFOR. CIFE.
- Zavala, M., Valadez, S., y Vargas, V. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 321-338. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>

Miriam Carrillo Ruiz

Profesora-Investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestría en Ciencias de la Educación, actualmente cursa el Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE