

# El desarrollo de habilidades para la vida desde el currículo electivo en educación superior: el caso de medición de la empatía

## The Development of Life Skills through the Elective Curriculum in Higher Education: The Case of Measuring Empathy

Tautiva Ochoa, Karen; Saldaña Medina, Caleb; García Sicard, Nadia; Reyes Galvis, Daniel

 **Karen Tautiva Ochoa**


karen.tautiva@urosario.edu.co  
Universidad del Rosario, Colombia

 **Caleb Saldaña Medina**

caleb.saldana@urosario.edu.co  
Universidad del Rosario, Colombia

 **Nadia García Sicard**

nadia.garcias@urosario.edu.co  
Universidad del Rosario, Colombia

 **Daniel Reyes Galvis** dreyesgalvis@gmail.com

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

### Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

ISSN-e: 2954-4599

Periodicidad: Semestral

vol. 3, núm. 2, 2023

alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 14 Junio 2022

Aprobación: 14 Marzo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/777/7773834003/>

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.57>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



**Resumen:** Las habilidades socioemocionales han ganado cada vez más importancia en la educación formal, pues más allá de los conocimientos y capacidades cognitivas, han mostrado su influencia en el bienestar, la salud mental, el futuro laboral y las relaciones interpersonales de la vida de los estudiantes. Con esto como eje fundamental, la Decanatura del Medio Universitario (DMU) de la Universidad del Rosario, Colombia, apostó a un proyecto integral que busca desarrollar habilidades para la vida (HpV) desde su oferta curricular. El currículo en HpV cuenta con 51 asignaturas electivas interdisciplinarias y cada una tiene como objetivo desarrollar una HpV específica. El propósito del presente trabajo es exponer la estructura del currículo electivo y describir las aproximaciones realizadas para medir su impacto en los estudiantes; a manera de ejemplo, se presenta la medición piloto de una electiva del currículo (Inteligencia emocional) que busca desarrollar la habilidad de “Empatía”. Luego de aplicar un protocolo de medición pre-test post-test de un cuestionario que mide dicha habilidad y de analizar sus resultados, se evidenció un puntaje mayor de empatía al finalizar el semestre. Para finalizar se discuten alcances, limitaciones y abordajes futuros en la medición de HpV en la educación superior desde el protocolo propuesto.

**Palabras clave:** habilidades para la vida, currículo académico, empatía, inteligencia emocional, educación superior.

**Abstract:** Socio-emotional skills, which go beyond cognitive and disciplinary competencies, have grown in relevance in higher education programs due to their value to students' overall well-being, mental health, prospects for employment, and interpersonal connections. The development of life skills (LSE) is the primary objective of the Wellbeing Deanship (with its Spanish acronym DMU) at Universidad del Rosario in Colombia. There are 51 optional transdisciplinary subjects in this deanship's curriculum, and each one must promote a certain LSE. The purpose of this paper is to illustrate the structure of the elective curriculum and detail the methods used to measure its effects on students. It concludes by giving an illustration of the prototype measurement program used in the optional Emotional Intelligence course, which aims to foster empathy as an LSE. A greater empathy score was demonstrated after the course

after applying a pre-test and post-test. The scope, constraints, and potential future directions for LSE measurement in higher education are covered in the document's conclusion.

**Keywords:** life skills, academic curriculum, empathy, emotional intelligence, higher education.

## Introducción

Los avances tecnológicos, científicos y económicos del último siglo y los debates sobre los efectos de la globalización en los procesos de desarrollo de los países, incluidos sus propios procesos educativos, han puesto de manifiesto nuevas necesidades de aprendizaje que van más allá de las disciplinarias, técnicas o productivas para lograr la formación integral de las personas que van a aportar a la sociedad.

Los procesos de globalización que, desde los años noventa promovieron el intercambio de servicios, mercados, normativas y comercio, a su vez ayudaron a desarrollar nuevas formas, métodos y contenidos de enseñanza en las instituciones educativas. Desde esta época se insertan los conceptos de competencias y habilidades que resaltan las capacidades, actitudes y habilidades emocionales y sociales de las personas que les permiten gestionarse a sí mismas y tener un manejo equilibrado de la vida personal, familiar, educativa y ciudadana, superando un enfoque en el que sólo los conocimientos disciplinares se requerían para la práctica laboral (Székely y González, 2018).

Los estudios para lograr las aproximaciones a los conceptos de habilidades socioemocionales, habilidades blandas (*soft skills*), competencias clave (*core competences*) o habilidades del siglo XXI, han adquirido relevancia desde que el concepto de inteligencia emocional se publicara en el trabajo seminal de Salovey y Mayer (1990) y cobrara gran popularidad con el libro de Goleman (1997), que impactó en modelos del desarrollo tanto psicológicos, como pedagógicos y económicos. Es por lo anterior, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) clasifica estas habilidades en cognitivas, emocionales y sociales, y las considera habilidades necesarias por desarrollar en escenarios educativos y sociales con el objetivo de preparar a los jóvenes a enfrentarse a las complejidades de la vida económica, laboral, profesional y en aras de lograr una mejor calidad de vida para la prosperidad de las sociedades (UNESCO, 2016).

Más allá de las aproximaciones a un único concepto de las habilidades intra e interpersonales que la vida social, laboral y ciudadana contempla como necesarias, estas habilidades se incluyen como requisitos de enseñanza, aprendizaje y práctica en contextos educativos y profesionales. Para el caso de Colombia, las habilidades cognitivas y las socioemocionales juegan un papel relevante en el ámbito laboral, y cada una es tenida en cuenta para un rol específico. Las habilidades cognitivas se relacionan con trabajos de alto nivel de profesionalización y mejores salarios, mientras que las habilidades socioemocionales son un requisito inherente y esperado en todo empleado (Acosta, Muller y Sarzosa, 2015).

Si bien las habilidades socioemocionales son parte importante para la empleabilidad en el país, éstas también afectan otras dimensiones familiares,

escolares, sociales y de salud mental y bienestar. En este punto, los escenarios educativos adquieren relevancia al formar a los estudiantes para afrontar de forma efectiva los retos que exige vivir en sociedad y en contextos cambiantes y complejos.

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2003) las instituciones educativas y, en especial, el cuerpo profesoral, deben afrontar cada vez con más frecuencia problemáticas como consumo de drogas, discriminación, violencia de género, fracaso académico, maltratos físicos, verbales, trastornos emocionales y enfermedades de salud mental. De acuerdo con los estudios del Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia (DANE) y los resultados de la Encuesta de Salud Mental del Ministerio de Salud y Protección Social, para el caso de Colombia, antes de la pandemia de 2020, se encontró que alrededor de 52.2% de los jóvenes encuestados presentaba uno o dos síntomas de ansiedad. Durante la pandemia, a junio del 2021, las personas entre 10 y 24 años reportaron los mayores índices de sentimientos de preocupación y “nerviosismo” con 41.2% en comparación de 38% con los adultos mayores de 25 años. Asimismo, durante la pandemia, entre los jóvenes de Colombia aumentó el consumo de alcohol, drogas y cigarrillos, mientras que en los índices de suicidio, la tasa anual más alta entre los 20 y los 29 años de edad se encuentra en los hombres con 3.7 (158 muertes) y para las mujeres entre los 10 a los 19 años, con 1.0 (41 muertes) (DANE, 2021).

Es por lo anterior que para autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) y Bisquerra y Mateo (2019), integrar en los currículos y en las herramientas pedagógicas la enseñanza, desarrollo y práctica de habilidades emocionales y sociales, servirá como factor de protección contra las problemáticas de los jóvenes e, igualmente, como estrategia para una plena y efectiva formación integral de la persona, para que afronte de una mejor manera las complejidades de la vida misma.

Basado en la necesidad de una innovación en las estrategias para el bienestar integral de los estudiantes de la Universidad del Rosario en Colombia y teniendo en cuenta los crecientes niveles de trastornos emocionales y de salud mental, en 2019 se actualiza el currículo electivo tras un estudio de modelos pedagógicos para que desarrollen las habilidades socioemocionales. El currículo electivo denominado *Sentir, Vivir y Disfrutar* impacta a 18% de la población estudiantil por año, lo que constituye una estrategia efectiva para educar y desarrollar habilidades socioemocionales.

A continuación, se expondrán las características estructurales y teóricas de este currículo académico electivo. Posteriormente, se describirán algunos avances realizados en la medición del impacto que la implementación de las asignaturas electivas ha tenido en los estudiantes. Además, se mostrará un ejemplo específico de una de las asignaturas llamada Inteligencia Emocional, su contenido, desarrollo y medición de impacto. Para finalizar se discuten los alcances, limitaciones y futuras investigaciones del programa curricular propuesto.

## Currículo electivo en habilidades para la vida (HpV)

El propósito de estructurar el currículo de asignaturas electivas es formar y desarrollar en los estudiantes habilidades socioemocionales, para que este aprendizaje trascienda a brindar herramientas a lo largo de la vida. La estrategia responde a una apuesta institucional para fomentar la formación integral interdisciplinar con contenidos innovadores y disruptivos sobre inteligencia emocional, habilidades de comunicación, prácticas de vida saludable desde el deporte, la apreciación musical, artística y cultural, competencias sociales y relacionamiento responsable y consciente con el entorno.

### *Descripción del currículo en HpV*

La configuración del currículo electivo en habilidades para la vida ha permitido explorar desde perspectivas interdisciplinarias y métodos de enseñanza diversos, la importancia y necesidad en educar y desarrollar habilidades socioemocionales que, una vez adoptadas, permitirán a los estudiantes enfrentarse de mejor manera a los retos de sus entornos académicos, sociales y familiares. Este currículo es cursado por estudiantes con un promedio de edad de 19 años, que se encuentran entre el segundo y el último semestre de carreras profesionales, tiempo en el que deben completar seis créditos académicos del currículo electivo como requisito de grado. A lo largo de los últimos tres años, el currículo se ha consolidado con 51 asignaturas que se dividen en tres grandes ramas de conocimiento: *Sentir*, que desarrolla habilidades emocionales –y donde se encuentra la asignatura descrita en este artículo–; la segunda rama, *Vivir*, que desarrolla habilidades sociales, y la tercera, *Disfrutar*, que desarrolla habilidades cognitivas.

En la rama de conocimiento *Sentir* se desarrollan habilidades emocionales que conduzcan a la autocomprensión, la autogestión y la inteligencia emocional, esta última entendida como la capacidad de percibir e identificar, evaluar, comprender, regular y exteriorizar la emoción con el ánimo de fomentar el crecimiento emocional y favorecer el desarrollo intelectual (Bisquerra, 2003). Algunas de las asignaturas electivas que hacen parte de esta rama son: La ciencia de la felicidad, Estrés: entenderlo prevenirlo gestionarlo positivamente y aprovecharlo, Maneja tus emociones, e Inteligencia emocional.

Apuntando al desarrollo de habilidades sociales se encuentran las asignaturas electivas en la rama *Vivir*. Como habilidades sociales se entienden aquellas que permiten la construcción asertiva de relaciones, con el desarrollo de aptitudes para la comunicación verbal y no verbal, la adaptación a los cambios, el trabajo en equipo y el sentido de compromiso e involucramiento con la comunidad (Lindsey y Rice, 2015). Esta rama contiene asignaturas como: Comer para pensar: elecciones y alternativas para la alimentación consciente, Danza integrada y discapacidad, Debate, argumentación y oralidad, Fútbol y valores, pensando con el cuerpo, entre otras.

Por último, la rama de conocimiento *Disfrutar* configura las habilidades cognitivas entendidas como la capacidad de adquirir y procesar conocimientos e ideas que conlleven a interpretar, reflexionar y razonar. Estos procesos permiten solucionar problemas o relacionar los conocimientos con otras experiencias (UNESCO, 2016). En esta rama se encuentran asignaturas como: Enología,

América Latina: sentir para crear, música y cine, historias poderosas de mujeres en la música; *Influencers, likes y followers*: aprendizaje para redes sociales; Liderazgo ciudadano y transformación social; Mujeres que escriben: el ejercicio de la libertad, entre otras.

#### *Características internas de las electivas y medición de impacto*

Dado que cada electiva está pensada para que desarrolle una HpV, se hace importante realizar mediciones que permitan conocer el impacto de cada electiva en los estudiantes para identificar áreas de oportunidad y mejora continua. Pensando en esto, se ha recolectado información de diferentes fuentes: grupos focales con el cuerpo profesoral, informes de monitores estudiantiles en rol de asistentes a las electivas y encuestas a estudiantes (García-Sicard *et al.*, 2022); también se revisan semestralmente los comentarios de los estudiantes en evaluación institucional docente para complementar las respuestas de los otros métodos de recolección de información. Asimismo, se instauró un protocolo de medición de habilidades para la vida (Protocolo HpV), que se puede resumir en cinco pasos: 1) definición teórica y operacional de la HpV a desarrollar en cada electiva; 2) elección (o creación) de un cuestionario que mida la HpV definida; 3) evaluación pretest-post test de la habilidad, al inicio y al final de cada semestre; 4) análisis de diferencias de la HpV en los estudiantes, y 5) retroalimentación y plan de mejora en la electiva.

### **Desarrollo de empatía por medio de la asignatura electiva Inteligencia emocional**

A continuación, se expondrá el caso piloto de la asignatura de Inteligencia emocional. Si bien hace parte del currículo electivo desde 2018 junto a otros cursos pertenecientes a la rama de Sentir, cada electiva es independiente, lo que implica que cada docente es libre de elegir la HpV que crea conveniente y que la elección del instrumento de medición depende del correlato de sus ítems con las conductas asociadas a esa HpV elegida por el docente. De este modo, cada electiva requiere un análisis separado de sus particularidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, la asignatura fue seleccionada para este artículo, además de su pertinencia temática, por su destacada calificación cualitativa y cuantitativa de la evaluación docente institucional, donde los estudiantes refieren haber desarrollado habilidades emocionales que les aportan un mejor desempeño en su vida universitaria y personal. En un primer momento se describirán los objetivos y contenido de la electiva; después se detallarán las actividades que ayudan al desarrollo de la clase. Para finalizar, se describirá la aplicación y resultados obtenidos por medio del Protocolo de Medición de HpV, donde se explica, además, la forma en que se definió la habilidad a desarrollar y medir por medio de la electiva. Las características generales de la electiva son las siguientes:

*Nombre de la electiva:* Inteligencia emocional

*Modalidad:* remota<sup>1</sup>

*Periodo:* enero a mayo de 2022

*Número de estudiantes:* 32

*Horas semanales:* 2

*HpV a desarrollar:* empatía

## Objetivos de la electiva

La asignatura electiva Inteligencia emocional se instaura con la pretensión de fortalecer espacios donde se promuevan habilidades emocionales que responden al objetivo de formación integral humanista desde la educación emocional, para atender las necesidades sociales y la convivencia en democracia, promoviendo y priorizando las aptitudes personales para responder a un entorno de relaciones humanas (Bisquerra, 2009; Soler, 2016). Con base en esto, se plantea la electiva cuya guía de aprendizaje resalta como objetivo brindar un espacio para el análisis y la reflexión personal y grupal, por medio de ejercicios prácticos que promuevan la autocrítica y el conocimiento personal de las emociones propias y de los demás, con la intención de que cada participante establezca un uso adaptativo de las emociones que emergen a nivel individual y en sus interacciones (Universidad del Rosario, 2019).

La clase toma como sustento pedagógico aspectos centrales planteados en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Rosario (2018) sobre la estrategia pedagógica denominada “aprender a aprender”, que prioriza herramientas y recursos para el aprendizaje activo y experiencial significativo que permitan la discusión, la reflexión y el pensamiento crítico en un mundo cambiante (Patarroyo y Navarro, 2017). En cuanto al fundamento teórico de la asignatura, el referente es el modelo de Mayer-Salovey-Caruso (2009, mencionado por primera vez en Salovey y Mayer, 1990) por su apoyo en la evidencia científica, además de su rigurosidad, claridad y coherencia en sus postulados (Fernández y Cabello, 2021). En su estructura, con el fin de atender la información que brindan las emociones, la electiva aborda cada mes del semestre académico una de las cuatro habilidades propuestas en este modelo: 1) identificación emocional, 2) facilitación emocional, 3) comprensión emocional y, finalmente, 4) regulación emocional.

El entrenamiento en inteligencia emocional inicia con la *identificación emocional*, dado que es importante nominar la emoción para clasificarla en un concepto que dé la pauta para saber en palabras precisas lo que se experimenta desde el sentir. En segundo lugar, con la *facilitación emocional* se aprende a generar, usar y sentir las emociones fundamentales en procesos cognitivos, lo que permite la asimilación de la experiencia sensitiva. La *comprensión emocional* contempla entender la información emotiva subyacente y la forma como se relacionan las emociones (en ocasiones opuestas) que van evolucionando de forma paralela al cambio de las interacciones. Las tres primeras habilidades llevan a la última, la regulación emocional, que trabaja la capacidad de generar una apertura a diferentes estados emocionales, establecer una adecuada modulación de la emoción y manejo de la experiencia emotiva (Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

## Principales actividades en el desarrollo de la clase

Como se mencionó anteriormente, cada mes del semestre académico se desarrollan actividades acordes con las cuatro habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1990). Dentro de estas actividades es importante resaltar tres principales que propician que los alumnos reconozcan emociones para comprender y validar las diferencias sin juicios de valor, gracias al ejercicio de escucha activa, debates emocionales y análisis de situaciones que los hace agentes en la toma de decisiones que tiene un componente emocional importante y que requiere el manejo de las habilidades de gestión emocional. A continuación, se explican tres actividades de dominio popular que suelen usarse en dinámica de grupos y fueron adaptados por la docente para desarrollar los objetivos de la asignatura:

### *Mi versión del cuento: Caperucita Roja:*

El objetivo de la actividad es propiciar el cambio de interpretación de una historia a través de la adopción de un rol con una postura diferente de la personal, teniendo presentes las emociones de los distintos personajes del cuento.

La actividad comienza dividiendo la clase en grupos de máximo siete personas y dando a cada integrante del grupo un texto con la versión del cuento “Caperucita Roja” relatada por un personaje diferente (Caperucita, la abuela, el papá, la mamá, el lobo, el cazador, el abogado). La instrucción es que cada integrante del grupo debe asumir la postura del personaje asignado y defender su punto de vista.

Se finaliza con una discusión reflexiva en torno a las diferentes interpretaciones que se pueden hacer de una misma historia, dependiendo de la postura que se asuma, y al final se invita a comprender otra versión distinta de la personal.

### *Escalando el Monte Everest*

Esta actividad busca promover la sana competencia en la obtención de metas comunes, poniendo a prueba, a su vez, la exteriorización emocional que tiene dicha consecución en los integrantes de los grupos.

El desarrollo consta de cinco pasos: 1) se divide la clase en cuatro grupos. 2) Se informa a todos que hacen parte de un único grupo de compañeros que delegaron desde Colombia para representar al país en una competencia que consiste en escalar el Monte Everest. 3) Se explica que irán escalando según las pistas que obtengan y resuelvan. Los puntajes que cada equipo obtenga dependen sólo de su elección si comparten o no las pistas con los otros grupos. 4) Se hace la ronda de prueba y se asignan puntajes. 5) Dependiendo de los resultados de los cuatro grupos, se hace la reflexión enfatizando en que la única forma de ganar como grupo era que siempre, en todas las rondas, compartieran las pistas.

### *La isla desierta*

Para generar un espacio de toma de decisiones a nivel grupal en el que se contemplen las distintas posturas y se validen los pensamientos y emociones de cada uno de los integrantes, esta actividad propicia la discusión con miras al bienestar grupal. El ejercicio se desarrolla de la siguiente manera: 1) se divide la clase en cuatro grupos. 2) Se les informa que deberán sobrevivir en una isla desierta durante dos años. 3) A cada grupo se le entrega una lista de 39 elementos, de los que sólo podrán escoger diez. 4) Una vez tengan los diez elementos, se les indica que, por políticas del viaje, no podrán llevarlos todos y tendrán que dejar dos elementos más. 5) Una vez elegidos los elementos, se habla sobre la dinámica que cada grupo tuvo, la postura de cada uno frente a la elección del otro y el nivel de satisfacción con los elementos escogidos.

## **Método: aplicación de protocolo de medición de HpV**

### *Objetivos y diseño*

Con la finalidad de medir el efecto de la electiva en la capacidad empática de los estudiantes, se aplicó el Protocolo HpV para evaluar de forma numérica el grado en que la habilidad fue desarrollada. Ello implica una comparación entre un estado previo de un atributo y el contraste con el estado posterior a una intervención; así, este proyecto se enmarca como un estudio cuantitativo con un diseño pre-experimental comparativo entre dos momentos: pre y post-test (Ramos-Galarza, 2021; Flores-Ruiz *et al.*, 2017).

### *Muestra*

Las personas incluidas fueron 31 estudiantes de la Universidad del Rosario (Bogotá, D. C., Colombia), miembros de la clase electiva de Inteligencia emocional del segundo semestre de 2021. Este proceso fue voluntario y no incluyó remuneración o incentivos; es decir, no se controla quiénes responden, dando margen a que no todos los inscritos a una electiva necesariamente participen. De este modo se recabaron 31 respuestas durante la primera semana del periodo lectivo (medición pre) y 30 durante la última semana de clase magistral, antes del inicio de los exámenes finales (medición post).

### *Instrumentos*

El primer paso consiste en definir teóricamente la HpV de esta electiva que se desea evaluar. Dependiendo de la definición realizada, se determina si se debe utilizar un test ya validado o si lo más conveniente es crear una prueba desde cero, aprovechando que el carácter iterativo del protocolo de HpV permite realizar ajustes de acuerdo con los análisis estadísticos. En ese sentido, se debe buscar el correlato entre las conductas asociadas a unos atributos, como la empatía en este caso, y los ítems que se usen para medirlos. Esto suele traducirse en buenas propiedades psicométricas, por lo que los instrumentos validados se priorizan incluso si no se usan en su totalidad.

Para lograr tal definición, se realizó una entrevista con la profesora que imparte Inteligencia emocional y se le preguntó, de acuerdo con su experiencia, cuál era la habilidad que más se desarrolla en su clase y a qué se refería dicha habilidad; la docente explicó que, si bien es posible que la electiva desarrolle varias habilidades, para el propósito de la investigación, sólo se escogería una y la más importante de éstas. Al final se eligió la habilidad de “empatía” y fue definida como “la capacidad para reconocer las emociones propias y las de los demás, para comprender y reconocer las diferencias individuales sin juzgarlas”. Esta definición guía el proceso de selección del instrumento. La justificación para la elección de dicha habilidad, surgida en la reunión, se da en que dicha capacidad se ve reflejada de forma transversal en la mayoría de las actividades de la electiva. En la actividad de “Caperucita Roja”, al identificar las emociones que experimentan cada uno de los personajes del cuento y cómo desde su postura emocional, su discurso también es



importante, el estudiante reconoce el sentir del otro y las diferencias sin juzgarlas. Por su parte, en “escalando el Monte Everest”, el estudiante, al darse cuenta de que la mejor estrategia para ganar consiste en compartir las pistas, logra reflexionar y poner en práctica el reconocimiento y la expresión emocional tanto propia como del otro, en un ambiente de competencia. Para finalizar, en la actividad de la isla desierta, el estudiante logra la adopción de posturas diferentes de la suya, pensando más en el bienestar colectivo que en el individual.

Desde esta perspectiva didáctica, los resultados esperados de aprendizaje apuntan a que los estudiantes desarrollen esa capacidad empática como parte de las habilidades para la vida; lo cual concuerda con Cañero *et al.* (2019), quienes expresan que la empatía redundante en la capacidad de dar respuesta a la atención de los aspectos cognitivos y emocionales del otro que, a su vez, requiere la comprensión de la postura del otro y acercarse a la vivencia emotiva de éste.

Teniendo en cuenta lo anterior y tras una revisión de literatura, se tomó la decisión de medir la habilidad a través de los siete ítems de la dimensión de Toma de perspectiva (TP) de la versión española del *Interpersonal Reactivity Index* (Mestre, Frías y Samper, 2004), más conocido como IRI. La razón es la similitud entre la definición a la que se llegó con la docente y la que se encuentra en la escala de TP, descrita como “los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona” (Mestre, Frías y Samper, 2004, p. 255). Aunque *a priori* esto pueda parecer una mala praxis –dado que cada cambio sobre las condiciones originales de aplicación de una prueba afecta sus propiedades psicométricas globales–, en realidad cada escala o cada sección de una prueba potencialmente puede retener algunas propiedades. En este caso, Mestre, Frías y Samper, (2004) indica que la escala de TP guarda buenas correlaciones con dos de las tres subescalas del ya mencionado instrumento validado para medir empatía, IRI (Fantasía: 0.220; Preocupación empática: 0.435), así como con la Conducta prosocial (0.312); además cuenta con una carga moderada de poder discriminante (0.505) y una fiabilidad regular (0.56). En palabras de los mismos autores, las subescalas de Toma de perspectiva y Preocupación empática cuentan con las correlaciones estadísticamente significativas más altas, siendo así “los dos componentes más importantes de la empatía que conjuntamente son responsables de una respuesta empática más madura basada en la comprensión del otro y en compartir su estado emocional” (Mestre, Frías y Samper, 2004, p. 258)

A dichos ítems se le adicionaron otros siete de creación propia (escala DMU), que consistían en reactivos presentados en forma de afirmación. La mezcla de instrumentos se hizo con la intención de que se adecuara plenamente a la definición realizada con la profesora y que la abarcara como un todo (coherencia y suficiencia). Este tipo de estrategias son necesarias para aumentar la validez de contenido, puesto que la modificación o adición de ítems ayuda a representar mejor los contenidos impartidos; además, resulta un buen complemento en caso de que estos conocimientos de la asignatura no se abarquen en una prueba validada o en caso de que la información allí contenida sea contraria, por ejemplo, en el caso de instrumentos que datan de hace algún tiempo y a los que los avances científicos o los cambios culturales le han quitado sustento a uno o más ítems. La

totalidad de los ítems (14) se respondían según una escala tipo Likert de 5 puntos que iban desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

## Recolección de datos

El sistema elegido para recopilar las respuestas de la muestra fue *Microsoft Forms*® dado que se incluye con el entorno utilizado en la universidad, y resulta familiar para los participantes. Por lo tanto, la aplicación se realizó a través de medio digital, si bien en la mayoría de los casos quienes participaron se encontraban en clase presencial dentro de las instalaciones. Esta escala se aplicó a los estudiantes antes de iniciar el primer tema de la clase (pre) y luego de terminado el último tema de la clase, una semana antes de los exámenes finales (post).

A los estudiantes no se les insistió más allá de la apertura de un espacio en clase y el envío de la URL y código QR, tanto para la medición pre como para la medición post. Por último, se pidió a los participantes que respondieran con la mayor sinceridad posible, bajo una garantía de anonimato y con el ánimo de mejora de los procesos educativos que redundan en beneficios para toda la comunidad.

## Resultados Protocolo HpV

El protocolo HpV tiene un carácter iterativo que busca la mejora continua, de manera que los procedimientos estadísticos a realizar pueden variar semestre a semestre. Esto depende principalmente de dos aspectos, 1) el sentido que tomen los datos a medida que se acumulan con el paso de las aplicaciones –dotando además a cada instrumento de poder estadístico–, y 2) buscando aumentar la consistencia interna de la prueba, medida a través del alfa de Cronbach; esto sienta las bases para entender con mayor claridad las diferencias pre-post reportadas en la parte final de esta sección de resultados.

Para la primera aplicación es natural no alcanzar una potencia estadística elevada ( $>0.70$ ) con una muestra reducida, como la actual. Sin embargo, es posible calcular cuál es el tamaño del efecto que la prueba es capaz de detectar a partir de las medias de cada grupo y de las desviaciones estándar de la sumatoria de las dos escalas (Cárdenas y Arancibia, 2014). Con estos parámetros y la reducida muestra, el cálculo a través de G-Power (Faul *et al.*, 2009) demuestra que sólo será posible detectar cambios grandes (0.69) con alto poder estadístico (0.97); indicadores que se pueden extender hasta tamaños de efecto medianos (0.500) reteniendo una potencia de 0.832. Así, se puede concluir que los resultados obtenidos pueden ser una buena representación de muestras más grandes, aunque sólo la medición repetida lo dirá.

En cuanto a la estructura de la prueba, se tomó una triple medida del alfa de Cronbach, una para cada una de las dos escalas que componen el instrumento y otra para todo en conjunto (tabla 1), a fin de conocer tres aspectos: primero, evaluar cómo se comporta el instrumento completo (alfa general) a pesar de ser una prueba híbrida; segundo, conocer si la escala extraída (TP) retiene las propiedades psicométricas reportadas en el instrumento original, y tercero,

ayudar a la DMU a mejorar la escala creada, haciéndola más adaptable a la clase o más complementaria a la escala ya validada.

**Tabla 1.**

**Índices de consistencia interna para cada escala y el total del instrumento**



Tabla 1. Índices de consistencia interna para cada escala y el total del instrumento

	índice global	Toma de perspectiva	Escala DMU
alfa	0.648	0.690	0.186
alfa mejorado	0.713 (eliminando el ítem 13)	0.711 (eliminando el ítem 5†)	0.400 (eliminando el ítem 13*)

\* "Los demás suelen molestarte conmigo sin razón".

† "Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes".

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

† † "Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes".

La escala completa tiene un alfa de Cronbach regular, con margen de mejora para alcanzar una calificación aceptable por encima de 0.7. No obstante, el análisis de cada escala en lo individual muestra que las buenas propiedades psicométricas de la escala TP –ya validada– son las que se retienen y contribuyen a enmascarar la baja consistencia interna de la escala DMU. Es justo uno de estos ítems el que resulta crítico para no superar el umbral alfa de consistencia de 0.7, por lo cual se recomienda su eliminación o sustitución.

Por último, los resultados preliminares de esta medición piloto del Protocolo HpV se obtuvieron al analizar las diferencias entre medidas antes de la electiva (Pre) y al finalizar las clases (Post). Se analizaron las escalas de Toma de Perspectiva (TP), los siete ítems de creación propia (DMU) y la suma de esas dos escalas (índice global). Tanto el índice global como las dos escalas tuvieron una media superior en las medidas Post (tabla 2; figura 1). Dicho aumento se comprobó a través de pruebas no paramétricas, dado que la conversión a rangos elimina incertidumbres con la escala y se considera válido para muestras muy pequeñas (Gorgas y Cardiel, 2006). Se usó en específico la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, apropiado para comparar variables ordinales en dos grupos considerados muestras relacionadas (Gómez *et al.*, 2013; Flores-Ruiz *et al.*, 2017); las diferencias resultan significativas tanto para la escala de TP ( $Z = -6.800$ ;  $p < .000$ ), como para la de DMU ( $Z = -6.804$ ;  $p < .000$ ) impactando también en el Índice total ( $Z = -6.795$ ;  $p < .000$ ).

**Tabla 2.**

**Promedios de las mediciones pre-test y post-test por cada escala**

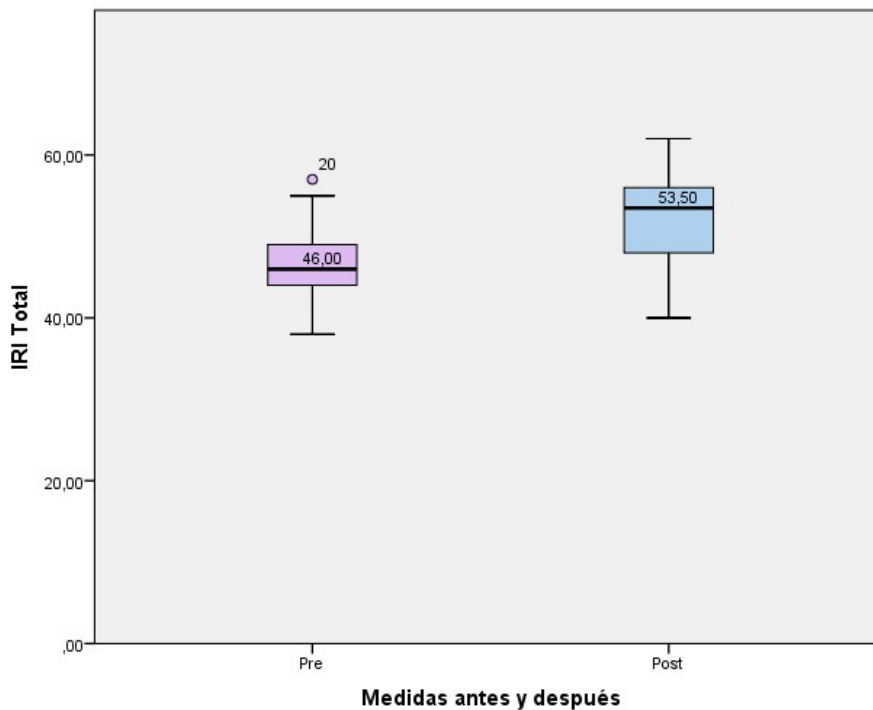


Tabla 2. Promedios de las mediciones pre-test y post-test por cada escala

	Índice global	Toma de perspectiva	Escala DMU
Pre	3.35	3.77	2.93
Post	3.70	4.12	3.28

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 1.**

**Comparación de Índice Global de empatía (medianas) pre-post**

Fuente: elaboración propia

Un análisis de las medianas de cada escala se prefiere por sobre las diferencias de medias puesto que reflejan mejor las tendencias en situaciones en donde no se sabe si la distribución es normal (Lang, 2004) y cuando no hay simetría de las cajas respecto de la mediana (Rendón *et al.*, 2016). Así se revela que los aumentos en las puntuaciones son evidentes (figuras 2b y 2c) aunque no pronunciadas en ninguno de los casos. Es decir, la magnitud de cambio en las medianas de todo el instrumento (+7.50) en general es mayor al cambio de cada escala individualmente (DMU: +2.0 - TP: +3.0), lo cual sugiere que las personas que más cambian en una de las escalas también son las que más cambian en la

otra. Este análisis excluye el dato 20, considerado extremadamente alto en las mediciones pre de toma de perspectiva y del instrumento general.

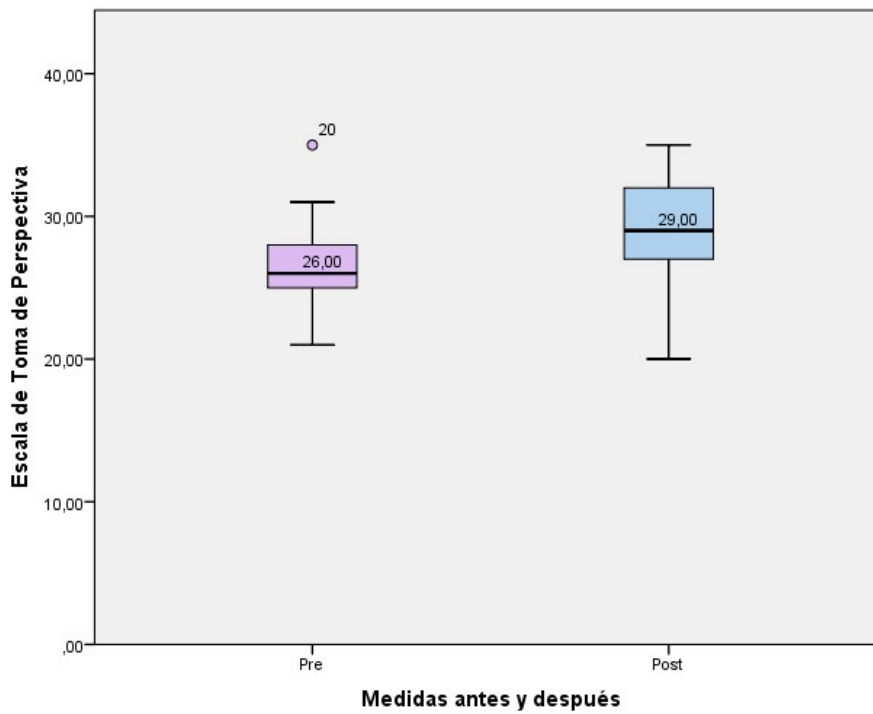


Figura 2b

Diferencias pre – post en Índice de empatía (medianas) por cada una de las escalas del instrumento.

Fuente: elaboración propia.

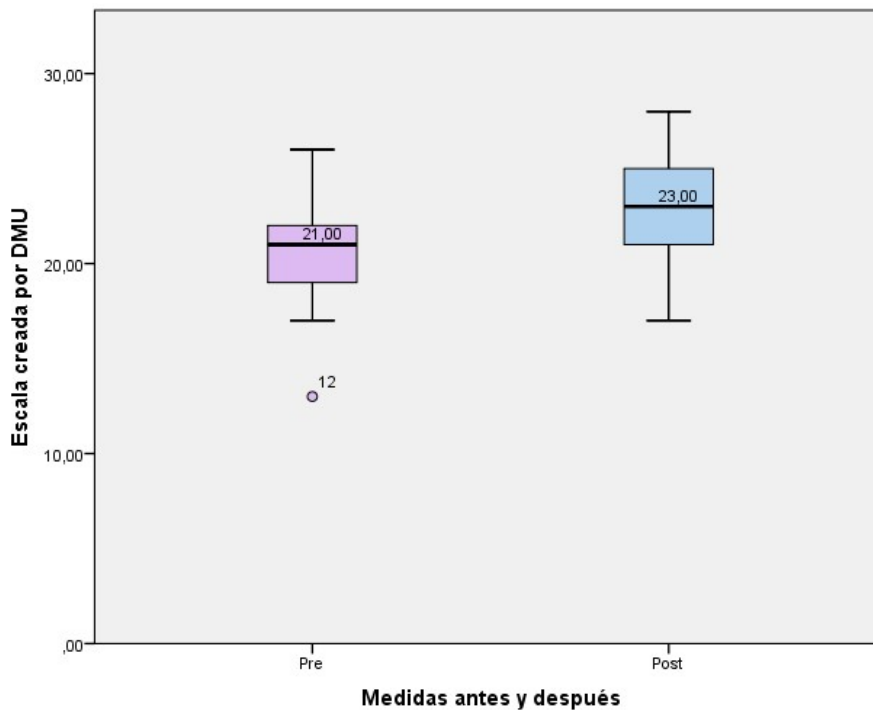


Figura 2c

Fuente: elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

La literatura sobre las competencias emocionales y la empatía ha generado diversas conclusiones y opiniones. Según Goleman (1997), las competencias emocionales, como la capacidad de comprender y manejar nuestras emociones, son habilidades cruciales para el bienestar personal y el éxito en la vida. En este sentido, la empatía es una habilidad fundamental dentro de las competencias emocionales, ya que nos permite comprender los sentimientos y perspectivas de los demás y responder de manera adecuada. Brackett *et al.* (2012) han demostrado que la educación y la práctica pueden mejorar nuestra capacidad de ser empáticos y, en consecuencia, mejorar el desempeño académico y la competencia social y emocional.

Sin embargo, algunos expertos cuestionan la medición de las competencias emocionales y la empatía, argumentando que estas habilidades son difíciles de medir y evaluar objetivamente o, incluso, que la empatía puede ser perjudicial en algunos contextos, como en la toma de decisiones éticas o en situaciones en las que se requiere un distanciamiento emocional para tomar decisiones objetivas (Decety y Cowell, 2014).

Aunque hay diferentes opiniones sobre el tema, muchos expertos están de acuerdo en que las competencias emocionales y la empatía son importantes en la psicología y la educación impactando en el bienestar personal y el éxito en la vida. Es por esto que integrar la formación en habilidades para la vida en los currículos de centros educativos en todos los niveles de educación, ha sido una apuesta de organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE (Singh, 2015; UNESCO, 2016) y de programas de enseñanza en habilidades socioemocionales (SEL, *Social Emotional Learning*) que propenden al desarrollo de las sociedades, economías y lineamientos políticos globales de la educación para el siglo XXI (CASEL y CCD, 2022). Aunque estos objetivos han sido considerados en varios países de diferentes continentes con diversas estrategias para incluirlos y desarrollarlos,<sup>2</sup> los estudios se han concentrado sólo en destacar la importancia de desarrollar estas habilidades para tener una ventaja en el mercado laboral frente a los empleadores, resaltando los aportes que las personas pueden brindar más allá de los conocimientos o técnicas que llevan a cabo en su labor u oficio.

Considerar que el desarrollo y práctica de las habilidades para la vida es relevante sobre todo para el mundo laboral, económico y profesional, podría ser una visión excluyente de la integralidad del ser y su pleno desarrollo a lo largo de la vida. Las habilidades para la vida se deben entender desde un sentido más amplio del ser humano, que aporte en su desarrollo profesional pero, además, que sea consciente de su participación ciudadana en un mundo complejo, es por esto que, para la Asociación Internacional de Bachillerato, la formación de sus estudiantes se centra en habilidades para personas capaces de reconocer su humanidad en comunidad con responsabilidad y cuidado frente al planeta, ayudando así a la creación de un mundo mejor y más pacífico (Hill, 2007).

En este sentido y, citando a García-Mera *et al.* (2022), las instituciones de educación superior deben apostar a formar nuevas generaciones de estudiantes con sentido y propósito, que actúen a lo largo de sus vidas con un máximo sentido de responsabilidad para sí mismos, la sociedad y el mundo en el que viven.

Es por lo anterior que el currículo electivo en habilidades para la vida Sentir, Vivir y Disfrutar, apunta a afianzar en los jóvenes las habilidades socioemocionales e interpersonales que permeen todas las dimensiones del ser para que logren, de manera asertiva, crítica, creativa y responsable, resolver problemas, empatizar con los demás, construir relaciones saludables y afrontar sus vidas personales, familiares y profesionales de tal manera que conlleve a un estado de bienestar.

Al respecto, cada una de las electivas del currículo académico de la DMU busca alinearse con los requerimientos y retos que el mundo, en su complejidad, exige a los jóvenes. En específico, en la electiva de Inteligencia emocional, alineada con los objetivos curriculares, se evidencian resultados cuantitativos preliminares de un aumento de la capacidad empática de los estudiantes; lo que impacta en las habilidades sociales que propician la comunicación, la negociación y el bienestar de éstos. Es por ello que algunas instituciones promueven procesos educativos como el programa de Caurín-Alonso *et al.* (2019) en el cual la gestión emocional y las habilidades inmersas en ella sirven de base para la estructuración de programas de formación que incluyan la empatía como factor clave para responder a los objetivos de la formación integral.

Por último, siendo conscientes que los anteriores son resultados estadísticos preliminares y que esta propuesta es un proyecto en curso, tanto la estructura curricular y sus electivas como el protocolo de medición de impacto serán revisados en un proceso de mejora continua, alimentado de forma cíclica por los resultados que se vayan obteniendo. Para un futuro cercano, se espera que todas las electivas nuevas y antiguas cuenten con una definición teórica y operacional de la HpV que pretende desarrollar y que las actividades de sus respectivas guías de asignaturas apunten al desarrollo de esa habilidad. Asimismo, se han comenzado procesos de validación psicométrica de los cuestionarios usados en el protocolo, con la intención de que cada vez se obtengan resultados más confiables y precisos en la aplicación del mismo. Con este objetivo a mediano plazo, se podrán tener descripciones numéricas del grado y tipo de habilidades desarrolladas y las actividades que las propician, para poder implementarlas de forma exitosa en la educación superior.

## Referencias

- Acosta, P., Muller, N., y Sarzosa, M. A. (2015). *Beyond Qualifications: Returns to Cognitive and Socio-Emotional Skills in Colombia*. Washington: World Bank Group e-Library. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7430>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

- Cañero, M., Mónaco, E., y Montoya, I. M. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Cárdenas, M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G-Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224.
- CASEL y CCD (2022). *A Development Framework for the Integration of Social and Emotional Learning and Career and Workforce Development*. <https://casel.org/se-l-workforce-brief-03-2022/?view=true>
- Caurín, C., Morales, A. J., y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Decety, J., y Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 525-537. <https://doi.org/10.1177/1745691614545130>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2021). *Salud Mental en Colombia: Un análisis de los efectos de la pandemia*. Bogotá: DANE.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Fernández, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Flores-Ruiz E., Miranda-Novales M., y Villasís-Keever M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Rev Alerg Mex.* 64(3), 364-370.
- García-Mera, L. C., González, D. R., Ojeda, J., Barreneche, Y. A., Velásquez, J. V., Tatiana, H., ... Rodríguez, L. V. (2022). *Educación para la vida: Una apuesta de bienestar por la mente y el corazón de los jóvenes universitarios*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- García-Sicard, N., Saldaña-Medina, C., Salamanca-Gómez, S., y Jiménez-Roa, D. (2022). Desarrollo de habilidades para la vida en estudiantes universitarios por medio de un programa de asignaturas electivas. Un análisis de coincidencia de percepciones. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 177-188. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3955>
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez, M., Danglot-Banck, C., y Vega-Franco, L. (2013). Choosing a statistical test. *Medigraphic.org*, 80(2), 81-85.
- Gorgas, J., y Cardiel, N. (2006). Estadística avanzada y análisis de datos. Estadística clásica. Master Interuniversitario de Astrofísica. Curso 2006-2007. <https://pdfslide.net/documents/estadstica-avanzada-y-analisis-de-datos.html?page=1>
- Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. *The SAGE handbook of research in international education*, (pp. 25-37). Reino Unido: Sage.



- Lang, T. (2004). Twenty statistical errors even you can find in biomedical research articles. *Croat Med J.*, 45(4), 361-370.
- Lindsey, N. S., y Rice, M. L. (2015). Interpersonal Skills and Education in the Traditional and Online Classroom Environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(3), 126-136.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2009). *MSCEIT: Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mestre, V., Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Patarroyo, C., y Navarro M. (2017). Aprender a Aprender. La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario Mesa de reflexión y de fomento a la docencia de excelencia en la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 9. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13417>
- Ramos-Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *Ciencia y Tecnología*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Rendón-Macías M., Villasis-Keever M, Miranda-Navales M..(2016). Estadística descriptiva. *Rev Alerg Mex.*, 63(4), 397-407.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Singh, M. (2015). Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters. *Springer Nature*, 21. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>
- Soler, J. L. (2016). Orientación, educación emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 45-50). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568474>
- Székely, M., y González Ávila, L. (2018). *Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables*. Washington: BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0001489>
- UNESCO (2022). *Lifelong learning opportunities for all: Medium-term strategy 2022-2029*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380778>
- UNESCO (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Montreal: UIS.
- Universidad del Rosario (2019). *Guía de asignatura de la electiva "Inteligencia emocional"*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Universidad del Rosario (2018). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: Universidad del Rosario. [https://www.urosario.edu.co/La-Universidad/documentos/Proyecto-Educativo-Institucional\\_UR\\_web/](https://www.urosario.edu.co/La-Universidad/documentos/Proyecto-Educativo-Institucional_UR_web/)

## Notas

- 1 Esta asignatura se imparte en modalidad presencial desde su creación. Durante la pandemia Covid-19 y por designación del Ministerio de Educación Nacional, se recomendó impartir la mayoría de las clases teórico-prácticas en modalidad remota entre 2020 y 2022-1. A partir de julio de 2022 la asignatura retornó a su modalidad presencial.

- 2 La UNESCO, desde el Instituto de Lifelong Learning, ha publicado una serie de documentos e investigaciones sobre los métodos de enseñanza y programas de educación en habilidades para vida y la enseñanza a lo largo de la vida en países del África Subsahariana, algunos países asiáticos y del Pacífico (UNESCO, 2022).