Competencias Ciudadanas en estudiantes universitarios[1]

Arango, Maria del Mar[2]
Gómez-González, M.L.[3]

Resumen

El propósito de este artículo es documentar, bajo una metodología mixta, el proceso experimentado por seis estudiantes en formación del programa de psicología que participaron en un proyecto para la implementación de intervenciones psicoeducativas y se prepararon como implementadoras, a quienes, por un lado, se les capacitó tanto es los aspectos teóricos y técnicos de los programas, y por otro, se propiciaron escenarios y experiencias para fortalecer sus competencias ciudadanas y socioemocionales. Las competencias y habilidades socioemocionales fueron evaluadas con técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Los resultados de los análisis muestran que las estudiantes reportaron ganancias en competencias como la empatía, las habilidades para manejar conflictos, en su regulación emocional. Así mismo, se reportan ganancias personales como el manejo de grupos, la gestión en ambientes educativos y el trabajo en equipo. Se detectaron dificultades y retos asociados a las dinámicas de las instituciones educativas que obstaculizaron el desarrollo de las implementaciones.

Palabras clave:
Competencias ciudadanas, Resolución de conflictos, paz, Escuela, ciudadanos, norma, aprendizaje.

Abstract

The purpose of this article is to document, under a mixed methodology, the process experienced by six trainees in the psychology program who participated in a project for the implementation of psychoeducational interventions and were prepared as implementers, who, on the one hand, were trained in the theoretical and technical aspects of the programs, and on the other hand, were provided with scenarios and experiences to strengthen their citizenship and socioemotional competencies. Socioemotional competencies

[1] Producto en el marco del proyecto de mayor cuantía Escuelas para la vida, fase 2, financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente, código de registro código 16151 y adscrito al grupo de investigación GIBPSICOS.
[2] Estudiante de 10 semestre programa de psicología, Auxiliar de Investigación proyecto de mayor cuantía Escuelas para la vida, fase 2. Universidad Católica de Oriente.
[3] Doctora en Psicologia, Investigadora principal proyecto de mayor cuantía Escuelas para la Vida fase 2. Docente programa de psicología de la Universidad Católica de Oriente. Rionegro-Antioquia, Colombia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2932-3431, Correo de contacto: mlgomez@uco.edu.co

and skills were evaluated with both quantitative and qualitative techniques. The results of the analysis show that the students reported gains in competencies such as empathy, conflict management skills, and emotional regulation. Likewise, personal gains were reported, such as group management, management in educational environments and teamwork. Difficulties and challenges associated with the dynamics of the educational institutions that hindered the development of the implementations were detected.

Key words**:**
Citizenship competencies, Conflict resolution, peace, School, citizens, norm, learning

Introducción

Según el informe del ministerio de educación (2015), las habilidades de los ciudadanos para interactuar en la sociedad se refieren a una combinación de capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Estas habilidades, junto con los conocimientos y actitudes correspondientes, permiten que los individuos se involucren de manera positiva y constructiva en su comunidad. Además, Padilla Beltrán (2011) sugiere que las competencias ciudadanas abarcan un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para fomentar la convivencia, participar de manera democrática y apreciar la diversidad en la búsqueda del bienestar colectivo.

De acuerdo con las ideas presentadas por Restrepo (2006), las competencias ciudadanas forman parte de un conjunto amplio de habilidades que se centran en la educación y formación de los individuos como ciudadanos. Este enfoque ha sido impulsado principalmente por las autoridades gubernamentales. Dentro de este conjunto de habilidades también se incluyen los derechos y las herramientas básicas que se proporcionan a cada persona, con el fin de que puedan respetar, defender y promover los derechos fundamentales en todas las situaciones cotidianas que puedan encontrar. Estos derechos pueden ser vulnerados tanto por las acciones propias como por las acciones de los demás.

Tomando en consideración lo mencionado previamente, Luquez de Camacho et al. (2012) sostienen que las competencias ciudadanas desempeñan un papel fundamental al conectar la práctica académica universitaria con la sociedad en la que coexistimos. Los autores resaltan la importancia de que las actividades realizadas en las aulas estén dirigidas a desarrollar nuevas habilidades, destrezas y conocimientos relacionados con la convivencia ciudadana. Este desafío solo puede ser abordado mediante la participación activa de los estudiantes y la colaboración de actores sociales externos presentes en la sociedad. Este proceso debe involucrar una reflexión interna sobre la acción y una acción transformadora como parte del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas se definen como un conjunto de estándares o conocimientos fundamentales que abarcan habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Estas habilidades, cuando se combinan entre sí, permiten que las personas actúen de manera oportuna, sensata, optimista, responsable y constructiva en el contexto de una sociedad democrática (Nuñez, et al., 2020). Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en 2018, es necesario desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas para convertirse en un ciudadano competente.

El ICFES (2018) evalúa estas tres competencias, centrándose en la evaluación del conocimiento sobre los fundamentos necesarios para la vida en sociedad, como la participación democrática, el razonamiento y análisis en situaciones de convivencia social. Además, las competencias comunicativas evalúan el nivel de conocimiento que los individuos tienen sobre la Constitución Nacional, así como sus alcances y limitaciones, y cómo pueden aplicarla en los contextos en los que ejercen su ciudadanía. Por último, el módulo de competencias ciudadanas evalúa cuatro competencias fundamentales: el pensamiento social, el multiperspectivismo, el pensamiento sistémico y la argumentación.

En Colombia, el sistema educativo abarca normas sociales y aspectos básicos de la ciudadanía, pero es necesario incluir y profundizar en este tema para lograr el objetivo de formar ciudadanos competentes y bien educados que sean personas valiosas y contribuyan positivamente a la sociedad.

Según Ruiz y Chaux (2005), existe una necesidad en las escuelas de formar individuos autónomos, capaces de tomar decisiones por sí mismos, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común. Su visión de una sociedad moderna y progresista implica una integración entre el ser y el hacer de los individuos en proceso de formación y la sociedad a la que pertenecen.

Es crucial que las instituciones educativas estén preparadas y diseñen currículos que enfaticen la educación y formación en competencias ciudadanas para sus estudiantes. Esto es pertinente y, podría decirse, urgente, ya que las generaciones futuras deben ser educadas en valores para mejorar la convivencia en la sociedad. Como mencionan Samper & Maussa (2014), los centros educativos, desde la educación básica hasta la educación superior, deben reconocer el valor de las competencias ciudadanas, desarrollar cada uno de sus elementos y promover el aprendizaje en busca de la convivencia, la paz y la inclusión.

De acuerdo con Nuñez et al. (2020), la formación ciudadana es fundamental para el desarrollo moral y el avance cognitivo y emocional de las personas, permitiéndoles tomar decisiones autónomas y demostrar una creciente preocupación por los demás y el bien común. Además, resaltan la importancia de la formación en competencias ciudadanas, más allá de mejorar los resultados en pruebas estandarizadas, con el objetivo de alcanzar

niveles más altos de empatía y comportamientos prosociales que contribuyan positivamente a la mejora de la sociedad.

Cabanes et al. (2018) también mencionan que las universidades desempeñan un papel crucial en los procesos educativos, la gestión del conocimiento y el desarrollo integral del individuo. Tienen el desafío de enseñar y promover competencias ciudadanas que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico de las personas (pág. 70), como lo señala Padilla (2011). En nuestro país, las competencias ciudadanas se consideran un elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad, centrándose en la gestión de conflictos, la paz, la inclusión, la participación ciudadana y la búsqueda de una sociedad más justa.

En esta misma línea, Zambrano (2018) destaca la importancia del desarrollo de competencias ciudadanas a través de prácticas pedagógicas efectivas. La autora presenta diversas estrategias y métodos que los educadores pueden emplear para fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución pacífica de conflictos y el compromiso social en los estudiantes. Asimismo, subraya la relevancia del rol activo del profesorado en estas prácticas y cómo deben implementarse desde una edad temprana para obtener mejores resultados en la formación ciudadana, los valores y las competencias.

La autora enfatiza que es fundamental que las instituciones educativas integren en su modelo de enseñanza los temas, estrategias y métodos que contribuyan a fortalecer y desarrollar habilidades y compromisos en convivencia, generando resultados positivos en la formación académica.

También menciona que el sistema educativo se ha enfocado en programas estándar para la educación básica y media si hablamos de la educación ciudadana, no obstante, la educación superior carece de este componente. Es una necesidad desarrollar acciones que permitan el pensamiento profundo y reflexivo en estos escenarios del conocimiento

En este orden de ideas, Alvarez, et al. (2017) expresan que las habilidades ciudadanas son extremadamente valiosas para alcanzar objetivos comunes en los cuales la democracia, la participación y la convivencia saludable se alinean con las necesidades del Estado, la sociedad y la familia, basadas en el principio de corresponsabilidad. Esto busca fomentar su familiarización y aplicación.

Desde el punto de vista de las instituciones educativas, que desempeñan un papel fundamental en la formación y transformación de los individuos, es importante garantizar una educación que integre los conocimientos y habilidades de cada área de estudio, permitiendo que los estudiantes se desarrollen como profesionales íntegros y competitivos en una sociedad globalizada, sin descuidar su condición humana. Por lo tanto, el currículo y los planes de estudio deben ser flexibles para facilitar esta interacción y promover la educación integral de los ciudadanos colombianos, formados en valores y capaces de convivir en armonía con su comunidad.

En el contexto universitario, es relevante proponer estrategias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades ciudadanas de los estudiantes, abordando de manera transversal los conocimientos disciplinarios desde una perspectiva interdisciplinaria y dialógica, lo cual favorece la formación integral del profesional (Cabanes, 2018; Cabrera-Jiménez, 2020). Su contribución es de naturaleza interinstitucional, ya que su importancia trasciende el ámbito educativo con el objetivo de lograr una formación integral en la sociedad colombiana.

Cabrera (2020) menciona que, en Colombia, la preocupación y el estudio de las competencias ciudadanas se originan principalmente en los trabajos realizados por el Ministerio de Educación Nacional. Estos trabajos se han enfocado en el análisis y estudio de estas competencias en el contexto de la educación primaria y secundaria, a partir de investigaciones llevadas a cabo durante aproximadamente dos décadas y que han orientado su aplicación a nivel nacional.

La utilidad práctica de la implementación de estrategias que promuevan estas competencias van en la línea de la visibilización y uso de los derechos ciudadanos. En este sentido, Núñez et al. (2020) mencionan que tanto las competencias ciudadanas como las habilidades cognitivas emocionales y comunicativas son extremadamente necesarias para difundir y defender los derechos, ejercer los mismos y llevar a los ciudadanos a participar en la vida política, y de esta manera, entender de forma crítica la sociedad en la que habitamos, sus normas, reglas y sus instituciones.

Esta comprensión muestra la necesidad de que Padilla (2011) decidiera discutir la importancia de fomentar habilidades ciudadanas en los estudiantes universitarios para mejorar su participación activa y responsable en la sociedad. El autor realizó una investigación “con 151 estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada y 101 estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, para un total de 252 estudiantes” donde analizó diferentes estrategias educativas que han sido implementadas con éxito para desarrollar estas habilidades en los estudiantes. También destacó la necesidad de incluir estos temas dentro del plan de estudios universitario y promover el compromiso social entre los profesores y administradores universitarios.

Según Padilla (2011), de un total de 252 estudiantes que participaron en el estudio, el 69% considera que la democracia siempre es un elemento importante para la vida, mientras que el 21% piensa que casi siempre lo es, el 9.5% menciona que algunas veces lo es, y solo el 0.4% afirma que nunca lo es. Aunque el 59.1% respondió afirmativamente, el 40.9% indica que desconoce esta denominación política. Se evidencia un amplio desconocimiento conceptual y significativo sobre lo que constituye un Estado Social de Derecho.

Como resultado de la investigación, se observa una deficiencia por parte de los estudiantes para reconocer y demostrar su dominio en las competencias ciudadanas. Además, se evidencia un desinterés por reconocer estas diferencias, lo que conlleva a una pérdida del sentido de pertenencia de las personas hacia su labor ciudadana. El autor también destaca la falta de base formativa de los estudiantes en su pensamiento crítico en relación a la resolución de problemas, así como una marcada indiferencia hacia la participación en escenarios para la construcción y solución de problemáticas sociales.

Por otro lado, Torres-Madroñero & Torres-Madroñero (2020) mencionan la necesidad en Colombia de que los estudiantes adquieran competencias ciudadanas como objetivo principal. Estas competencias incluyen habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que les permiten desarrollar un pensamiento crítico, vivir en paz, participar de manera democrática, asumir responsabilidades y valorar las diferencias.

Además, se considera importante que los jóvenes utilicen herramientas tecnológicas para reconstruir la memoria colectiva de conflictos a partir de narrativas cotidianas. Esto podría servir como base para implementar nuevos enfoques pedagógicos que promuevan las competencias ciudadanas a través de la memoria narrativa.

El estudio realizado por Díaz et al. (2017) resalta la relevancia de mejorar las estrategias didácticas para enseñar competencias ciudadanas, especialmente en los centros educativos que atienden a grupos étnicos vulnerables como los afrocolombianos, indígenas y campesinos. Se enfatiza la necesidad de que los docentes implementen estas estrategias tanto en la educación básica como en la formación de profesionales en las universidades.

En el ámbito educativo de Colombia, la Ley 1732 de 2014 establece la obligatoriedad de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media, como una asignatura independiente. Esta ley proporciona un marco que facilita la promoción de las competencias ciudadanas en el sistema educativo.

Además, es importante tener en cuenta que el Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) también ofrece una base política y pedagógica para fomentar la convivencia pacífica, la participación democrática, y la valoración y el respeto de las diferencias. De este modo, la educación se convierte en la base y el motor para lograr una auténtica transformación social que nos lleve a ser un país pacífico e inclusivo.

En este contexto, desde el programa de psicología de la Universidad Católica de Oriente se pensó en la estrategia para integran el fortalecimiento de estas competencias y los propósitos de la investigación formativa. Esto se hizo en el marco del proyecto Escuelas para la Vida con estudiantes de psicología en práctica profesional, y que se vincularon como auxiliares de investigación. El proyecto de desarrollo buscó, a través de la implementación de programas psicoeducativos en los colegios de la región del Oriente Antioqueño,

promover y formar en competencias ciudadanas y socioemocionales a estudiantes participantes en el proyecto y de otros programas en alianza, adscritos a la escuela para que sean líderes multiplicadores de las intervenciones promovidas en la escuela.

El propósito de este artículo es reportar los resultados de este proceso formativo, sus implicaciones y líneas futuras.

Metodología

El estudio fue realizado con una metodología mixta, que combina el uso de datos numéricos y análisis descriptivos cuantitativos, y datos cualitativos narrativos y análisis comparativos cualitativos (Ariza y Gandini, 2012).

La muestra estuvo constituida por 6 estudiantes de los últimos semestres del programa de psicología, de la universidad católica de oriente, seleccionados de manera intencional y participantes del proyecto Escuelas para la Vida como auxiliares de investigación, quienes recibieron capacitación, entrenamiento y luego implementaron programas psicoeducativos para la prevención de las violencias en la escuela, en Instituciones Educativas del Oriente Antioqueño.

Los instrumentos que se utilizaron para la medición fueron:

1. Competencias ciudadanas. Para tal fin se usó el módulo de competencias ciudadanas de las pruebas saber Pro del ICFES (2018). Se usaron 20 ítems, de los cuales y al azar, la mitad de las preguntas se usó para la evaluación de entrada y la otra mitad para la evaluación de salida.

2. Competencias socioemocionales: se evaluará (a) la *Empatía* a través del Índice de Reactividad Interpersonal-IRI-(Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003) basados en Davis (1980); (b) *Resolución de conflictos* a través de la Escala de Solución de conflicto (ESOC), diseñado y validado por Vera-La Torre (2006). Contiene 35 ítems tipo Likert, Alfa de Cronbach 0.902. (validación de Velandia y Barbosa 2021).); (c) *Regulación emocional*, a través del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-CA). Adaptado para adolescentes por Gullone y Taffe (2012). Contiene 10 ítems con 5 opciones de respuesta. Los factores son: Reevaluación cognitiva y supresión. Fiabilidad de 0,70 (validado para Colombia por Alfonso y Prieto, 2021).

3. *Narrativas personales*. La técnica para recolectar información cualitativa fue el reporte de narrativas personales, como forma natural de transmitir la experiencia vivida (Gibbs, 2007) durante el proceso del proyecto basadas en tres preguntas: *¿Qué aprendizajes tuvo durante la participación en el proyecto?, ¿Qué competencias ciudadanas fortalecieron durante el proceso? y ¿Qué obstáculos y retos no se pudieron superar y qué dificultades vivieron en el proceso?*

Procedimiento

Una vez se vincularon las estudiantes al proyecto Escuelas para la Vida, se les entregó en consentimiento informado, y luego, para contar con las condiciones de entrada de las estudiantes, se evaluaron sus competencias ciudadanas integradoras, así como sus competencias socioemocionales, de tal modo que tuviera un indicador sobre el proceso que tiene la escuela sobre estas condiciones previas. Luego recibieron la capacitación sobre los programas a implementar, y se hizo énfasis en las competencias que desarrolla cada programa.

Esta capacitación se hizo durante cuatro semanas, con reuniones de dos horas en las que se revisó el contenido conceptual de cada programa, se revisaron ejemplos y casos reales, estrategias de manejo en el aula, clima de aula, disciplina positiva, y se desarrollaron algunas de las sesiones de los programas para así comprender y aprender a partir de la experiencia directa. Posterior a esto, se llevó a cabo un ejercicio piloto de implementación para preparar al grupo y verificar aprendizajes sobre la implementación y sobre sus competencias a desplegar durante esta implementación.

Las estudiantes fueron luego asignadas a los colegios que desearon participar en el proceso de implementación de los programas, se seleccionaron los grupos de estudiantes y se llevó a cabo la implementación. En algunos se tuvo que ajustar el contenido de los programas, y se concertó con el equipo de tal modo que se revisaran las competencias a desarrollar y se cumpliera con el propósito del programa. Este proceso duró cerca de 8 meses.

Una vez finalizaron las implementaciones y el equipo inició el proceso de recolección de información sobre los aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de los programas, la escritura documental y cierre, se volvieron a evaluar las competencias de los estudiantes y se recolectaron las narrativas personales a través del reporte escrito de cada participante.

Resultados

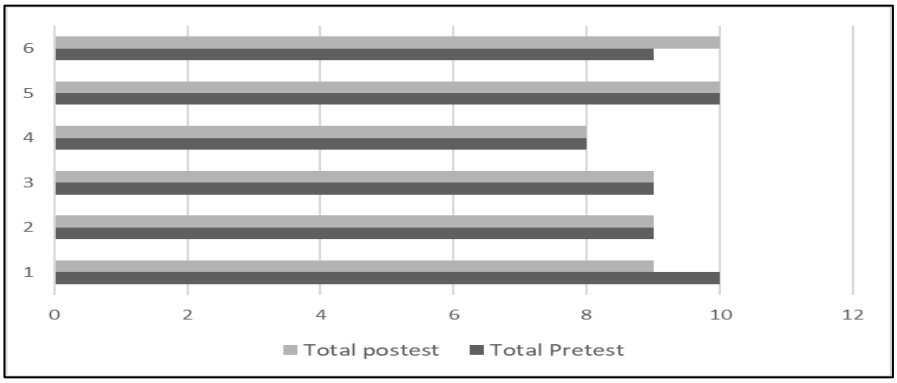
Análisis cuantitativos

Dado que la muestra es pequeña (6 estudiantes) solo se procesan los datos con análisis descriptivos.

Respecto al cuestionario de competencias ciudadanas, la figura 1 revela una tendencia a mantenerse estables a través del tiempo, excepto en dos participantes en las que, en un caso mejoraron, y en el otro, disminuyeron sus puntajes.

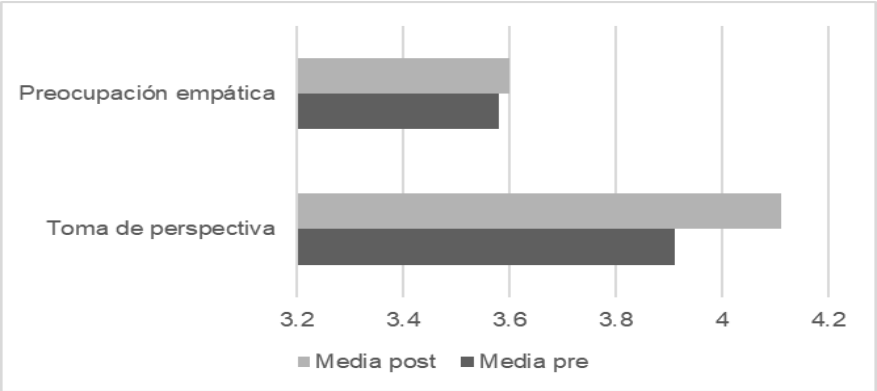
Figura 1.

Tendencia de competencias ciudadanas por participante



Con respecto a las competencias socioemocionales, el instrumento que evaluó la empatía, (toma de perspectiva) y (preocupación empática) muestra una tendencia a mejorar en el postest, luego del entrenamiento y de la implementación de los programas de intervención (figura 2).

Figura 2
Medias Empatía

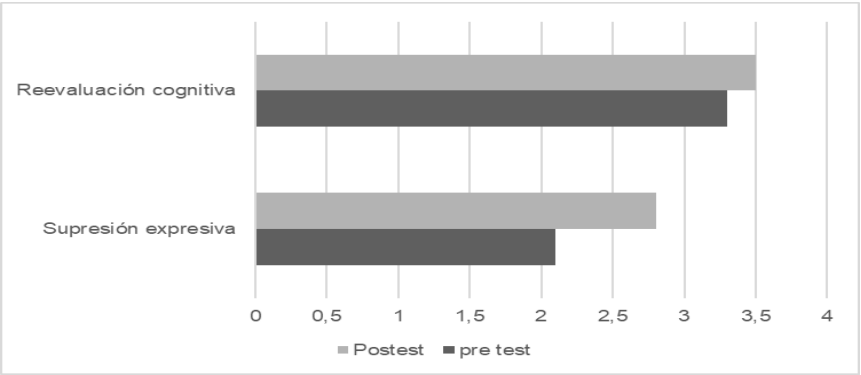


Para la evaluación de la regulación emocional se utilizó el cuestionario de regulación emocional **(ERQ).** Las preguntas del cuestionario de regulación emocional se dividen en dos subescalas la primera recibe el nombre de reevaluación cognitiva, ya que está modificaría la reacción emocional en el momento que se presenta y por esto lograría cambiar la experiencia emocional del momento y la segunda recibe el nombre de supresión expresiva puesto que sólo sería modificada la expresión emocional y se intentaría ocultar una experiencia vivida sin conseguir alterar el resultado en cada situación.

El análisis de la regulación emocional mostró que hubo cambios en las medias entre las dos medidas, en las dos escalas de la prueba, con incremento de las medias en el postest, luego del entrenamiento y aplicación de los programas, en particular en la escala de supresión expresiva (Figura 3)

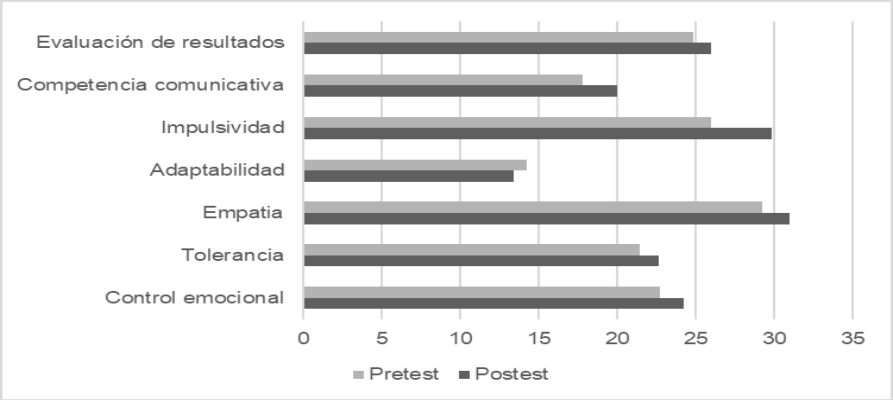
Pero se incrementa de manera significativa la supresión expresiva en la evaluación post test, lo que quiere decir que las implementadoras aprendieron o se vieron forzadas según la situación de la aplicación de los talleres, a modificar su expresión emocional, o intentar ocultar la verdadera emoción vivida para no alterar un resultado específico.

Figura 3
Medias regulación emocional



Y con respecto a la resolución de conflictos, en la figura 4 se observan los resultados por escalas y subescalas, que muestran medias más altas en la evaluación posterior al entrenamiento y aplicación, excepto en la subescala adaptabilidad.

Figura 4
Medias Solución de conflictos



Así mismo, en la tabla 1 se observan el percentil y categoría de cada escala y subescala obtenidos por el grupo de estudiantes en el postest, con tendencia a mostrar capacidad desarrollada nivel II, excepto en la escala de adaptación.

Tabla 1
Percentiles y categorías Escala de Solución de Conflictos

Escala/ subescalas	Puntuaciones	Percentil	Categoría
Control emocional	96,8	70	Capacidad desarrollada II
Tolerancia	22,6	65	Capacidad desarrollada II
Empatía	31	75	Capacidad desarrollada II
Adaptabilidad	13,4	40	Capacidad por mejorar III
Impulsividad	29,8	70	Capacidad desarrollada II
Competencia comunicativa	20	70	Capacidad desarrollada II
Evaluación de resultados	26	80	Capacidad desarrollada II

El análisis de las narrativas personales de las estudiantes condujo a la categorización de las competencias o habilidades que las participantes reportaron en sus escritos y que dan cuenta de lo que avanzaron durante el proyecto. La tabla 2 muestra la síntesis de estas competencias por participante:

Tabla 2
Reporte de competencias fortalecidas

Participante	Grupo operativo	Habilidades o competencias	Cantidad
Participante 1	Aulas en Paz	Tolerancia, paciencia, habilidad de escucha, asertividad, empatía.	5
Participante 2	Relaciones románticas	Empatía, habilidades de comunicación, tolerancia a la frustración y resiliencia.	4
Participante 3	Relaciones románticas	Asertividad, respeto, empatía, recursividad, manejo adecuado de recursos.	5
Participante 4	Relaciones románticas	Comunicación asertiva y manejo de grupos.	2
Participante 5	Relaciones románticas	Empatía y respeto.	2
Participante 6	Aulas en Paz	Tolerancia, empatía, comunicación asertiva, resiliencia y respeto.	6

Así mismo, se pudo contrastar y comparar las competencias fortalecidas que reportaron cada una de las estudiantes en sus contextos de implementación, y se encontró, como se observa en la tabla 3, tres competencias que todas reportaron y que consideran

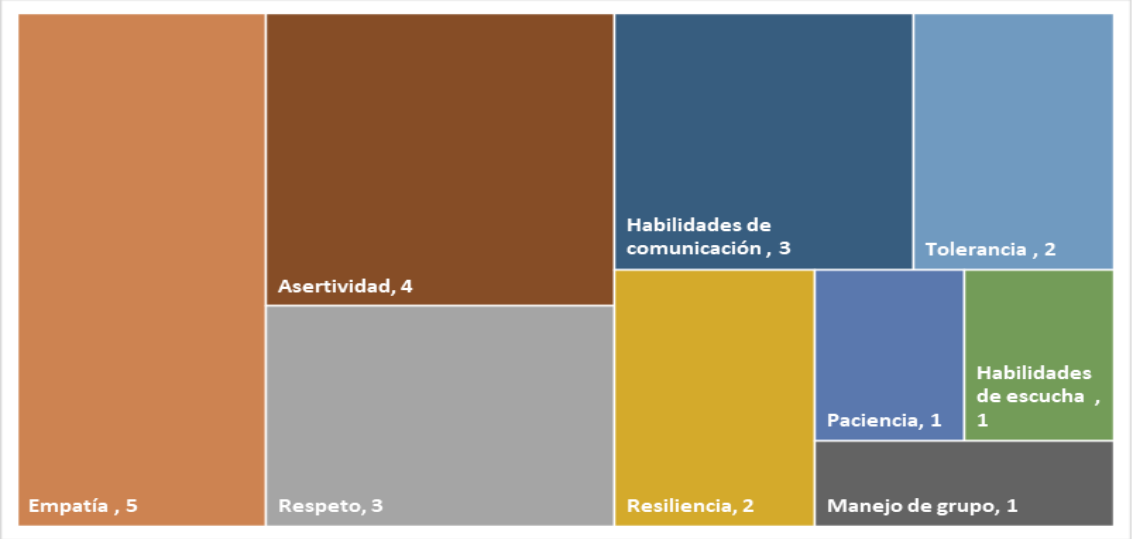
una ganancia fundamental para su formación profesional, la empatía, la tolerancia a la frustración y la asertividad.

Tabla 3

Convergencias y divergencias

Convergencias	Divergencias
Empatía - "La empatía considero que es algo que he tenido pero que con este proyecto logre fortalecer más" (Participante 1). - "Los principales aprendizajes que tuve a nivel personal estuvieron relacionados con el desarrollo y fortalecimiento de la empatía" (participante 2). - Aprendí que comprender que las circunstancias de vida de cada individuo son diferentes, es empatía. (participante 3) - "Trabaje el desarrollo empático para con los estudiantes" (Participante 5) - "Aprendí a sensibilizarme junto con el estudiante y fortalecer mi empatía" (Participante 6).	Paciencia "El trabajar con esta población me enseñó a fortalecer la tolerancia y paciencia" (Participante 1)
Tolerancia a la frustración - "El trabajar con esta población me enseñó a fortalecer la tolerancia y paciencia" (Participante 1) - Por otro lado, considero que desarrollé una gran tolerancia a la frustración (participante 2)	Manejo de grupos "Aprendí a trabajar con niños de edades entre 7 y 9 años, el cómo mantener su atención y cómo manejar el trabajo grupal". (Participante 1)
Asertividad - "Otras competencias como la asertividad también siento que se fortalecieron" (Participante 1) - "mejoró mi capacidad de comunicarme asertivamente" (Participante 4) - "Considero que en el transcurso del proyecto desarrolle habilidades que me permiten desenvolverme de manera asertiva" (participante 3) - "Fortalecí de manera significativa las habilidades de comunicación y de asertividad, pues trabajar con estudiantes requiere tomar decisiones rápidas y de manera asertiva". (Participante 6)	Habilidad de escucha "Mejore notoriamente mi habilidad de escucha, buscando entender a cada estudiante" (Participante 1).

La figura 5 muestra la distribución por frecuencia del reporte de las competencias de las estudiantes, y cuáles resultaron para ellas más relevantes y más fortalecidas durante el proceso, y se observa que la competencia socioemocional de la empatía y la asertividad son las que observaron en sí mismas con más ganancia, lo que confirma los hallazgos en las pruebas aplicadas.



Discusión y conclusiones

El propósito de este documento ha sido el reportar los hallazgos respecto al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y socioemocionales en estudiantes en formación del programa de psicología a partir de su participación en el proyecto escuelas para la Vida en el que recibieron capacitación para ser implementadoras de intervenciones psicoeducativas.

Luego del desarrollo del proyecto completo de escuelas para la vida, se realizó el análisis de la información recolectada. Los análisis de las competencias ciudadanas muestran poco avance respecto a la evaluación previa, pero, teniendo en cuenta que los resultados frente a la prueba del pretest fue bueno, con alto desempeño, los cambios no son perceptibles sino de manera cualitativa, es decir en la aplicación de estas competencias en contexto.

Por otro lado, la educación y preparación que recibieron las participantes del proyecto, así como su participación en el proceso de implementación, al parecer tuvo impacto en el avance de sus competencias socioemocionales y esto se evidencia en los resultados de las pruebas, especialmente en el fortalecimiento de la empatía y la asertividad.

Los reportes en las narrativas de las estudiantes muestran la importancia que tuvo cada uno de estos procesos, especialmente el acercamiento a las poblaciones con las que trabajaron, soportado por el entrenamiento previo que recibieron y el acompañamiento permanente, todo esto orientado al desarrollo eficiente y responsable en las instituciones educativas para promover ambientes saludables y constructivos (Paredes-Chacin et al., 2017). Este tipo de competencias socioemocionales se asocian con las competencias integradoras, es decir, aquellas en las que los estudiantes se basan en sus valores para

conducir su práctica profesional con plena conciencia de su responsabilidad social (Severino-González et al., 2020)

Según se evidenció en las medias sobre empatía, el grupo obtuvo una puntuación alta en ambas subescalas, la primera (IRIPE) que mide las reacciones emocionales frente a las experiencias negativas del otro, mostró que como el grupo se muestran compasivas, preocupadas, atentas y generosas frente al conflicto del otro, en este caso, se muestran como unas implementadoras compasivas, que buscan cómo ayudar al estudiante que lo necesita empatizando con la situación por la que este se encuentre atravesando (Davis, 1983, Mestre et al., 1999).

El análisis de la información cualitativa mostró convergencias entre las pruebas realizadas y lo que las aplicadoras reportaron, ya que ellas mencionan haber fortalecido principalmente competencias como la empatía y la asertividad, y así mismo se evidencia en las pruebas realizadas, ya que puntuaron bastante alto en estas dos competencias. Esto resulta motivante en el sentido de encontrar que el proceso experimentado por las estudiantes fortaleció la empatía como “valor y competencia socioemocional clave para lograr el sentido de pertenencia y cohesión social” (Severino-González et al., 2022, p. 131) de tal modo que, en conjunto con las conductas asertivas, mejores habilidades para resolver los conflictos y la regulación de sus emociones, apuntan hacia el compromiso por un mundo más equitativo y solidario, en donde ellas despliegan sus saberes con responsabilidad y ética.

En este sentido, la evaluación de la regulación emocional mostró cambios en las medias, principalmente en la subescala supresión expresiva en la medida post test. Esto puede indicar que las estudiantes implementadoras consiguieron reservar sus emociones de alguna experiencia vivida en los momentos de la implementación, pero sin alterar el resultado de la situación durante cada aplicación, que implica inhibición de la expresión emocional, más centrado en la respuesta emocional (Gross & Thompson, 2007), lo que a mediano plazo pudiese conducir a estados emocionales como el estrés o la insatisfacción (Teixeira, et al., 2015).

Los resultados arrojaron también que las medias entre la medida pre test y post test en la subescala reevaluación cognitiva son pequeños. Es posible que las estudiantes hayan avanzado un poco en esta competencia luego del entrenamiento y la aplicación del programa, pero al parecer, no tanto como se esperaba. En este sentido, y dado que “la reevaluación implica modificar el significado cognitivo de la situación para cambiar la respuesta emocional” (Alfonso y Patiño, 2021.p. 60), aún

queda camino para desarrollar estrategias más eficaces para estimular este componente de la regulación que es más adaptativa que la supresión emocional.

En la medida de solución de conflictos se evidencia que todas las implementadoras obtuvieron una puntuación alta en ambas aplicaciones, la pretest y la postest. La escala de adaptabilidad es la única que obtuvo mayor puntuación en la aplicación pre test. Y una medida más baja en general que las demás. Esta escala según Vera Latorre (2006) mide la capacidad que tiene una persona para controlar sus propias emociones pensamientos y comportamiento diferentes situaciones y condiciones de la vida cotidiana que suelen ser cambiantes, en otras palabras, esta escala mide la flexibilidad de una persona al momento de atravesar una situación en un contexto desconocido, en una situación que no les es familiar.

Este resultado en la escala adaptabilidad indica que a las implementadoras necesitan fortalecer estas competencias, como por ejemplo ser más dinámicas, más ágiles para reaccionar al cambio sin mostrar molestia o rigidez, deben mejorar su capacidad de adaptación a las circunstancias. Por el contrario, en las otras tres escalas que son tolerancia, empatía e impulsividad puntuaron dentro de la categoría "*capacidad desarrollada ll*" lo que indica que, si pueden mejorar, aunque se encuentran en un nivel alto de desarrollo de esta competencia.

Y esto según Verá Latorre (2006), indica que son personas preparadas para resistir a circunstancias difíciles y a situaciones de tensión, sobrellevando la situación sin sentirse abrumado, (tolerancia). También son capaces de reconocer, entender y apreciar los sentimientos de los otros, tienen la capacidad de ser sensibles y entender emocionalmente la dificultad del otro (empatía), así como también resisten y controlan sus impulsos, lo que sugiere que tienen control sobre sí mismas y sus emociones, manteniendo la calma y estando serenas ante una situación de malestar (control de impulsos).

En síntesis, se observaron ganancias y aprendizajes significativos que fortalecieron sus competencias, y al mismo tiempo, se detectaron retos que deben ser tenidos en cuenta para futuras experiencias de entrenamiento e implementación en donde participen estudiantes en formación. En palabras de Paredes et al (2017) estas experiencias educativas basadas en el aprendizaje situado, que articula la práctica y la investigación se constituyen en oportunidades para la formación de las personas como seres sociales con relaciones constructivas consigo mismos y con el mundo, y a la vez, a la pertinencia del currículo que conduzca a la "la satisfacción de expectativas del contexto social, científico e institucional" (Paredes et al., 2017, p. 238), es decir, formar para la vida..

Dificultades y retos

Como dificultades principales se reportaron la escasez de tiempo y en la comunicación con las instituciones educativas en las que se realizó cada una de las aplicaciones de los programas, puesto que no se cumplió el cronograma propuesto y esto no se informaba con tiempo a las aplicadoras, se posponían las aplicaciones, se cruzaron con otras actividades o se disminuía el tiempo de cada sesión.

En el contexto del proyecto estas dificultades se podrían traducir en el bajo nivel de relevancia que le dan las instituciones educativas a un tema tan importante como lo son las competencias ciudadanas y socioemocionales que se potenciaban con los programas de intervención implementados.

Estas situaciones movilizaron emociones negativas en las aplicadoras, como ansiedad, estrés y frustración que afectaron el normal desarrollo de las actividades, pero fueron oportunidades para el aprendizaje de estrategias de negociación y resolución de problemas en contexto, lo que fortalece habilidades que se promueven en las narrativas del entrenamiento profesional y pocas veces se vivencian en la vida real (Domingo y Rodriguez, 2016).

De acuerdo con Garcia (2017) en algunas instituciones educativas en las que se acuerda hacer estas implementaciones pueden surgir estas dificultades, y requiere del compromiso institucional para que apuestas como estas, y otras que tiendan a fortalecer las competencias ciudadanas y socioemocionales de los estudiantes en doble vía, puedan ser el camino para fortalecer experiencias de co-construcción formativa.

Así mismo, es necesario que las instituciones educativas diseñen un proyecto enfocado a las competencias ciudadanas y trabajen de la mano del ministerio de educación, ya que estas competencias son necesarias y útiles en la vida de los jóvenes, así como lo mencionan los diferentes autores (Díaz et al., 2017; Padilla, 2011; Torres-Madroñero & Torres-Madroñero, 2020) estas competencias aportan sabiduría, mejoran la convivencia y hacen que los estudiantes se desarrollen en la cotidianidad como profesionales íntegros, honestos y competitivos en una sociedad globalizada y competitiva.

Referencias

Alfonso, L.S. y Prieto, L.E. (2021). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-CA) en Estudiantes Universitarios Colombianos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 8(3)59-66. doi: 10.21134/rpcna.2021.08.3.7*

Alvarez Pertuz, A, Sandoval Fernández, O, Saker García, J y Moreno Gómez, G. (2017). Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior. Corporación Universidad de la Costa. https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1169

Cabanes, I., Soto, G., & Sánchez Soto., L. (2018). Formación de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios: aproximación teórica para implementar en la praxis pedagógica. *Espíritu Emprendedor TES, 2*(3), 63–82. https://doi.org/10.33970/eetes.v2.n3.2018.102

Cabrera-Jiménez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo, 22*(38), 1-24. DOI: 10.17081/edu hum.22.38.35551. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3555/4265

Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44* (1), 113-126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Díaz, C. H. R., Villa, S. V., Ibáñez, J. S., & Rihaza, I. O. (2017). Fortalecimiento de las competencias ciudadanas a partir de la lectura crítica en escenarios virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 216-232.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795816

Fernández, F., Rivera, A., & Zapata, E. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, (21), 78-97. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442014000200007&lng=en&tlng=es.

Garcia Lozano, K. (2017) *Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el grupo de convivencia y paz en los estudiantes de cuarto grado de la sede D, de la institución educativa Nuestra Señora del*

Pilar. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. http://hdl.handle.net/20.500.12749/2317

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata

Gonzalez Marin, A. D. (2017) *Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio*.[Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9237

Gross, J. J. & John, O. P. (2003): Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*; 85(2):348–362 http://espectroautista.info/ficheros/bibliograf%C3%ADa/gross2003idt.pdf

Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-26). New York: Guilford Press

Gullone E, Taffe J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychol Assess, 24*(2):409-17. doi: 10.1037/a0025777.

Hernández-Gil, C., & Núñez-López, J. A. (2020). Design thinking aplicado al mejoramiento de las competencias ciudadanas en universitarios: voto popular. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11*(1), 85-98.https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11685

Luquez de Camacho, P., Fernández de Celayaran, O., Sansevero de Suárez, I., & Fontanilla, N. (2012). Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria. *Opción, 28*(69), 480-497.https://www.redalyc.org/pdf/310/31025702010.pdf

Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento persona*l (pp. 181-190), Barcelona: Ariel

Núñez, S. N., Zambrano, A. M., Palacio, L. A. & Maldonado, J. F. (2020). Juegos de negociación: estrategia para formación de competencias ciudadanas en universitarios. *Educación y Educadores, 23*(2), 291-308. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.7

Padilla Beltrán, L. A. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. *Revista De Investigaciones UNAD, 10*(1), 197–217. https://doi.org/10.22490/25391887.747

Paredes-Chacin I, Sansevero I, Casanova I, Ávila M (2017) *Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior*. *Opción 33*(84): 634-663. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23404

Pérez-Albéniz, A., Paúl, J. D., Etxeberría, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema, 15*(2), 267-272. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715218

Restrepo R, J. C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político, 11*(1), 137-176. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006&lng=en&tlng=es.

Ruiz Silva, A., & Enrique Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade. https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf

Samper Ibañez, J., & Maussa Díaz, E. (2014). Desarrollo moral y competencias ciudadanas en la juventud universitaria. *Jurídicas CUC, 10*(1), 43–60. https://revistascientificas.cuc.edu.co/juridicascuc/article/view/459

Severino-González P, Villalobos Antúnez JV, Romero-Argueta J, Garrido Véliz VV (2020) Social responsibility of higher education students. Motivations for its development in times of covid-19 in Chile and El Salvador. *Utopía Praxis Latinoamer, 25*, 439-452.

Severino-González, P., Romero-Argueta., J. D. J., Lira-Ramos, H., Imperatore., S., & Ortiz-Medina, I. (2022). Responsabilidad social universitaria y competencias socioemocionales. Escala de percepción de los estudiantes de el salvador. *Interciencia, 47*(4), 126-132. https://www.redalyc.org/journal/339/33970946005/33970946005.pdf

Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, *8*(3), 605-621. https://doi.org/ 10.1007/s12187-014-9266-2

Torres-Madroñero, M. C., & Torres-Madroñero, E. M. (2020). PazRed. Una propuesta de educación virtual para la formación de estudiantes universitarios en competencias para las Ciencias Sociales. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 12*(23), 37–59. https://doi.org/10.22430/21457778.1715

Vera Latorre. (2006) Escala de solución de conflicto: Construcción y validez. *Revista Cultura, 20*, 579-600. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_20_1_escala-de-solucion-de-conflicto-construccion-y-validez.pdf

Zambrano, Elizabeth Leonor. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista electrónica de investigación educativa, 20*(1), 69-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100069&lng=es&tlng=es.