


DISEÑO DEL MODELO EMHA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA ENTORNOS FORMATIVOS: PROPUESTA PARA EL CONTEXTO COLOMBIANO

Fernando Bogotá^A, Andrea Buitrago^B, Óscar Lesmes^C, Arthur Parra^D, Víctor Solano^E, Adriana Vargas^F



ARTICLE INFO	RESUMEN
<p>Article history: Received: Aug, 1st 2025 Accepted: Oct, 1st 2025</p>	<p>Objetivo: El objetivo de este estudio es proponer un modelo conceptual y operativo que organiza y articula el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en entornos formativos.</p>
<p>Palabras clave: Modelo Socioemocional; Habilidades Blandas; Desarrollo Integral; Contexto Educativo Colombiano.</p>	<p>Marco Teórico: El estudio propone la revisión de 14 marcos globales sobre educación socioemocional, que incluyen los del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), la Unesco, Unicef, entre otros, que han aportado a la discusión en torno al impacto de las habilidades no cognitivas en contextos formativos.</p>
	<p>Método: La metodología, de carácter exploratorio-descriptivo, combina la revisión bibliográfica de marcos internacionales, la construcción de dimensiones y ejes adaptados al contexto colombiano, y la validación con expertos psicopedagógicos por medio de grupos focales.</p>
	<p>Resultados y Discusión: Se constituyó un modelo de tres dimensiones, 11 ejes y 49 habilidades denominado EMHA (Enfoque Multidimensional de Habilidades para el Autodesarrollo) que articula componentes emocionales, cognitivos y sociales en una estructura flexible para la enseñanza y evaluación de HSE. Se evidencia la necesidad de desarrollar estrategias que integren la triada estudiantes–familias–docentes y reconozcan las habilidades no cognitivas como aprendizajes continuos y contextualmente situados.</p>
	<p>Implicaciones de la investigación: El modelo EMHA ofrece un marco aplicable para políticas públicas, diseño curricular, medición, seguimiento y formación en educación socioemocional. Este modelo responde a la naciente legislación sobre educación socioemocional en el sistema educativo colombiano.</p>
	<p>Originalidad/Valor: La originalidad de la propuesta radica en adaptar referentes internacionales al contexto colombiano desde una perspectiva holística y relacional, aportando una herramienta innovadora para formar y evaluar en HSE.</p>
	<p>Doi: https://doi.org/10.26668/businessreview/2025.v10i11.5703</p>

DESIGN OF THE EMHA SOCIO-EMOTIONAL SKILLS MODEL FOR TRAINING ENVIRONMENTS: PROPOSAL FOR THE COLOMBIAN CONTEXT

ABSTRACT

Objective: The goal of this study is to propose a conceptual and operational model that organizes and articulates the development of social & emotional skills (SES) within Colombian learning settings.

^A Magíster en Educación. Ceinfes. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: fernando.bogota@ceinfes.com

^B Magíster en Ciencias Básicas Biomédicas. Ceinfes. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: andrea.buitrago@ceinfes.com

^C Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Ceinfes. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: oscar.lesmes@ceinfes.com

^D Licenciado en Filosofía. Ceinfes. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: arthur.parra@ceinfes.com

^E Magíster en Estudios Islámicos. Ceinfes. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: victor.solano@ceinfes.com

^F Licenciada en Educación Preescolar. Ceinfes. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: adriana.vargas@ceinfes.com

Theoretical Framework: The study is grounded in the review of 14 global frameworks on socioemotional education, such as those proposed by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), Unesco, Unicef, and other organizations that have contributed to the discussion of the impact of non-cognitive skills in learning contexts.

Method: An exploratory-descriptive methodology was employed, combining a bibliographic review of international frameworks, the construction of dimensions and axis adapted to the Colombian context, and validation sessions with psycho-pedagogical experts through focus groups.

Results and Discussion: The proposed model, EMHA or MASDS in English (Multidimensional Approach to Self-Development Skills) is composed of three dimensions, 11 axis, and 49 skills, integrating emotional, cognitive, and social components within a flexible structure for teaching and assessing SES. The findings highlight the need to develop strategies that integrate students, families, and teachers, and to recognize non-cognitive skills as continuous and contextually grounded learning processes.

Research Implications: The EMHA model provides an applicable framework for public policy, curriculum design, assessment, follow-up, and training in socioemotional education. This model aligns with the emerging legislation on socioemotional education in the Colombian education system.

Originality/Value: The originality of this proposal lies in adapting international models to the Colombian context from a holistic and relational perspective, offering an innovative tool for teaching and assessing SES.

Keywords: Socio-emotional Model, Soft Skills, Comprehensive Development, Colombian Educational Context.

DESENHO DO MODELO EMHA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS PARA AMBIENTES FORMATIVOS: PROPOSTA PARA O CONTEXTO COLOMBIANO

RESUMO

Objetivo: O objetivo deste estudo é propor um modelo conceitual e operativo que organiza e articula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (HSE) em contextos de formação.

Referencial Teórico: O estudo propõe a revisão de 14 marcos globais sobre educação socioemocional, incluindo os do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), da Unesco, do Unicef, entre outros, que têm contribuído para o debate em torno do impacto das habilidades não cognitivas em contextos de formação.

Método: A metodologia, de caráter exploratório-descritivo, combina a revisão bibliográfica de referenciais internacionais, a construção de dimensões e eixos adaptados ao contexto colombiano e a validação com especialistas psicopedagógicos por meio de grupos focais.

Resultados e Discussão: Constituiu-se um modelo composto por três dimensões, 11 eixos e 49 habilidades, denominado EMHA (Enfoque Multidimensional de Habilidades para o Autodesenvolvimento), que articula componentes emocionais, cognitivos e sociais em uma estrutura flexível para o ensino e a avaliação das HSE. Evidencia-se a necessidade de desenvolver estratégias que integrem a tríade estudantes-famílias-docentes e reconheçam as habilidades não cognitivas como aprendizagens contínuas e contextualmente situadas.

Implicações da pesquisa: O modelo EMHA oferece um referencial aplicável a políticas públicas, desenho curricular, mensuração, acompanhamento e formação em educação socioemocional. Esse modelo responde à recente legislação sobre educação socioemocional no sistema educacional colombiano.

Originalidade/Valor: A originalidade da proposta reside na adaptação de referenciais internacionais ao contexto colombiano a partir de uma perspectiva holística e relacional, oferecendo uma ferramenta inovadora para a formação e avaliação em HSE.

Palavras-chave: Modelo Socioemocional, Habilidades Interpessoais, Desenvolvimento Integral, Contexto Educacional Colombiano.

1 INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales (HSE) son frecuentemente entendidas como el conjunto de habilidades que determinan el grado en que las personas se adaptan a sus entornos y los logros que adquieren a lo largo de sus vidas (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018).

En el contexto educativo, numerosos estudios proponen una relación directa entre el desarrollo de habilidades o competencias socioemocionales y la mejora sustancial de aspectos relacionados con la experiencia académica y la vida escolar en general (Bisquerra y Mateo, 2019; Brush *et al.*, 2022; Cabanillas *et al.*, 2021; Mulaudzi, 2023; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2024). En ese sentido, estas habilidades son fundamentales no sólo para el bienestar individual y colectivo, sino que además contribuyen a mejorar, entre otros factores, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales (Arango *et al.*, 2024).

A pesar de la creciente evidencia sobre la relevancia de las HSE en la educación, el contexto colombiano enfrenta importantes desafíos que limitan su implementación efectiva, si bien algunos avances legislativos como las leyes 2383 y 2414 de 2024, y las leyes 2491 y 2503 de 2025 han centrado la atención de la política pública sobre el tema en los últimos años. Desde estas instancias, se ha justificado la existencia de una relación directa entre los componentes socioemocionales de los currículos escolares y factores como la mejora cualitativa de la convivencia entre estudiantes, la disminución en los índices de acoso escolar, la prevención de riesgos psicosociales y la disminución en el uso y abuso de sustancias psicoactivas, aspectos mencionados también por diversos autores (Arango *et al.*, 2024; Cabanillas *et al.*, 2021; Cha y Nock, 2009).

No obstante, el enfoque preponderante en las competencias cognitivas (Marceline, 2024) ha relegado la atención sobre la contribución de la educación socioemocional en la transformación de las dinámicas sociales e interpersonales de los estudiantes, los docentes y las familias. Sumado a lo anterior, los estudios en Colombia sobre el tema son escasos y tienden a centrarse en generalidades del sistema educativo, sin profundizar en el alcance de las estrategias pedagógicas concretas o de las metodologías que miden y fortalecen estas capacidades. El análisis sobre las iniciativas, proyectos o modelos pedagógicos se ha concentrado en otros países (Arias, Hincapié y Paredes, 2020; Steponavičius, Gress-Wright y Linzarini, 2023).

Con base en esta limitante, se evidencia la necesidad de construir un modelo que se adapte a las exigencias del entorno colombiano, que brinde herramientas de trabajo en el aula, y que permita mejorar el relacionamiento entre estudiantes. Como argumentan Jones y Kahn (2017), las habilidades sociales, emocionales y cognitivas son interdependientes en su desarrollo, experiencia y manejo. Por esta razón, resulta relevante que desde las instituciones educativas y los espacios formativos en general se trabajen las HSE desde edades tempranas de una manera estructurada y sistemática. Los enfoques pedagógicos y curriculares más volcados

hacia la integralidad de las dimensiones del ser pueden incidir positivamente en las comunidades educativas.

Por todo lo anterior, este trabajo propone el diseño de un modelo que articula y organiza las HSE para promover su desarrollo y aprendizaje en los entornos formativos colombianos desde una mirada pedagógica, didáctica y de medición para los diferentes niveles de aprendizaje, abarcando la educación inicial, básica, media y superior, hasta otros espacios de formación continua para la vida.

2 MARCO TEÓRICO

Comúnmente, las HSE han sido enmarcadas en la categoría de *soft skills* o “habilidades blandas”, que incluyen un amplio compendio de competencias y capacidades sociales (Cimatti, 2016). De acuerdo con Martin West (2016), las HSE comprenden aquellos procesos que orientan y movilizan tanto los pensamientos como las conductas. Sin embargo, esta definición podría también vincularse con la caracterización de las habilidades cognitivas, dado que estas últimas igualmente intervienen en la motivación y dirección del pensamiento y la acción.

Las habilidades cognitivas, denominadas tradicionalmente como habilidades intelectuales, *hard skills* o “habilidades duras”, se distinguen de las llamadas “blandas” y se asocian principalmente con el rendimiento académico, operativo y teórico en el ámbito escolar convencional (Duckworth y Yeager, 2015; Brush *et al.*, 2022; OCDE, 2024). Dichas habilidades han ocupado históricamente una posición dominante dentro del campo educativo y científico. En contraposición, las habilidades consideradas no cognitivas suelen englobar aquellas orientadas al fortalecimiento de relaciones interpersonales positivas, la autorreflexión y la toma de decisiones informadas.

Diversas investigaciones han examinado cómo el fortalecimiento de las HSE posibilita el diseño de estrategias pedagógicas estructuradas y sensibles al contexto local, o su incorporación en los procesos formativos para potenciar los efectos positivos sobre las dinámicas personales y colectivas (Bisquerra y Mateo, 2019). A la vanguardia de esta transformación se encuentran organizaciones como Casel (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), la OCDE y el Foro Económico Mundial, y redes de investigadores y profesionales como la Rieeb (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) o el GROPE (*Grup de Recerca en Orientació*

Psicopedagógica), entre otras, que desde hace más de dos décadas impulsan marcos globales de referencia para la educación socioemocional.

3 METODOLOGÍA

El presente estudio, de corte cualitativo y de carácter exploratorio-descriptivo, involucra la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes bibliográficas como insumo principal de la investigación, y la posterior construcción de un modelo propio con base en una serie de técnicas cualitativas de validación. La propuesta de elaboración del modelo fue estructurada entre los años 2024 y 2025 a partir de cuatro fases. Cada fase se diseñó con el objetivo de garantizar el rigor sistemático, asegurando que los elementos estructurales del modelo fuesen coherentes con las teorías más relevantes en el ámbito de las HSE. Adicionalmente, se consideraron los estándares éticos de participación de los sujetos validadores y constructores del modelo por medio de formatos de consentimiento informado, criterios de elegibilidad para la conformación de grupos focales, y tratamiento de posibles conflictos de interés.

3.1 FASE 1: REVISIÓN DOCUMENTAL

Se realizó una exhaustiva revisión teórica de los principales documentos, modelos y marcos conceptuales existentes sobre HSE. Los modelos y/o marcos considerados se analizaron bajo cuatro criterios principales: i) pertinencia teórica y académica, pues estaban sustentados en investigaciones y evidencia científica; ii) estructura clara, debían tener una estructura comprensible, ya sea por niveles, agrupaciones o categorías relacionadas; iii) relevancia cultural, podrían ser adaptados a diferentes contextos sin perder validez; y iv) enfoque integral, modelos que consideraran el desarrollo emocional en todas las etapas de la vida de una persona. Estos criterios generales permitieron hacer una selección de los modelos y/o marcos de referencia más adecuados para la construcción y estructuración de esta propuesta.

3.2 FASE 2: SISTEMATIZACIÓN DE DIMENSIONES, EJES Y HABILIDADES

Esta fase consideró el estudio, despliegue y análisis de las dimensiones, ejes y habilidades encontrados en los modelos revisados. A partir de esta información, se construyó una matriz clasificatoria, acción que se sirvió de técnica de validación grupal entre

constructores expertos. Mediante categorías y criterios definidos, se descartaron, reformularon, reclasificaron o validaron los componentes en función de un ejercicio participativo que siguió una rúbrica de evaluación que dio como resultado un modelo propio en versión inicial.

3.3 FASE 3: VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Una vez estructuradas las dimensiones, ejes y habilidades que componen el modelo propio, se realizó una validación externa con expertos en HSE y psicopedagogía, quienes realizaron sugerencias y ajustes. Para ello se empleó la técnica del muestreo de expertos (González, 2017). Los expertos convocados participaron en una única sesión de grupo focal. De igual manera, fueron empleadas técnicas como la observación participante y fichas etnográficas en las que se consignaron impresiones, ideas, palabras clave y otros aspectos de la comunicación no verbal entre los participantes.

3.4 FASE 4: AJUSTES DE CONSTRUCCIÓN

La última fase permitió realizar los ajustes finales en función de las definiciones y articulaciones de las dimensiones frente a los ejes y HSE asociadas, tomando en cuenta las observaciones y recomendaciones surgidas del grupo focal. Estos ajustes fueron realizados de forma detallada, buscando refinar el contenido y la estructura del modelo para asegurar que fuera aplicable, pertinente y alineado con las necesidades y exigencias de la educación socioemocional para el contexto colombiano.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

4.1 REVISIÓN DOCUMENTAL

En la primera fase se identificaron 14 modelos de HSE provenientes de 16 organizaciones, entidades o conjuntos de autores que, por su reconocimiento y vanguardia en el tema, ostentan un grado especial de relevancia a nivel mundial y nacional. Estos modelos se seleccionaron de una muestra inicial de 90 fuentes documentales teóricas y propositivas de esquemas de definición y clasificación de HSE, las cuales fueron filtradas con base en los criterios descritos en la metodología. Se decantaron las siguientes categorías: a) Modelos

organizados en dimensiones, ejes y habilidades; b) Modelos organizados en dimensiones y habilidades; y c) Modelos que sólo incluyen conjuntos de habilidades no clasificadas en dimensiones o ejes.

Tabla 1

Resumen de modelos de HSE analizados.

Categoría	Institución	Modelo	No. Dimensiones	No. Ejes	No. Habilidades
a)	Foro Económico Mundial (FEM, 2023)	Educación 4.0	3	6	24
	Ministerio de Educación Nacional- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento- Banco Mundial (MEN-BIRF-BM, 2021)	Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media	3	6	17
b)	Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2024)	Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales	3	–	9
	Casel (2024)	Aprendizaje socioemocional	5	–	39
	GROP (Bisquerra y Pérez, 2007)	Modelo pentagonal de competencias emocionales	5	–	30
	National Research Council (NRC, 2012)	Habilidades para el siglo XXI	3	–	19
	OCDE (2024)	Habilidades sociales y emocionales	5	–	15
	Organización Mundial de la Salud [OMS] (Edex, s.f.)	Habilidades para la vida	3	–	10
	Unesco (Scott, 2015)	Los cuatro pilares de la educación	4	–	19
	Unicef (2017)	Habilidades para la vida	4	–	12
	Unicef (2019)	Habilidades transferibles	4	–	12
	Varios autores (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018)	Los cinco grandes factores (<i>Big Five</i>)	5	–	16
c)	Instituto Mahatma Gandhi [IMG] y Unesco (Singh y Duraiappah, 2019)	Educación para la paz, ciudadanía mundial y aprendizaje socioemocional	–	–	4
	Partnership for 21st Century Skills [P21CS] (Battle for Kids, 2019; Fullan y Scott, 2014)	Las 4 C y las 6 C	–	–	6

De la Tabla 1 se pueden derivar los siguientes resultados: i) dos modelos presentan, en su conjunto, dimensiones, ejes y habilidades. Estos modelos suman un total de seis

dimensiones, 12 ejes y 41 habilidades; ii) diez modelos clasifican dimensiones y habilidades únicamente, sumando un total de 41 dimensiones y 181 habilidades; y iii) dos modelos presentan habilidades aisladas y suman en total 10 habilidades. En síntesis, los 14 modelos están estructurados en 47 dimensiones, 12 ejes y 232 habilidades. No obstante, el 29,7% de las 232 habilidades rastreadas se repiten en varios de los modelos, por lo que la cifra se reduce a 163 una vez excluidos los términos repetidos por idéntica nomenclatura.

Las habilidades más destacadas por los marcos conceptuales están encabezadas por la “empatía” (10 menciones) y el “pensamiento crítico” (9 menciones). Esto es concordante con la literatura reciente que señala la interrelación entre ambas habilidades y el efecto positivo en el bienestar de los individuos (Guamanga *et al.*, 2025). Además, las habilidades conocidas como las 4 C (Battle for Kids, 2019), es decir, “creatividad”, “comunicación”, “colaboración” y “pensamiento crítico”, hacen parte de las HSE con más menciones en los modelos, lo cual prueba su centralidad para la mayoría de las perspectivas en el tema.

El análisis también encontró que no todos los modelos consultados manejan una única estructura para referirse a las habilidades. En la Tabla 2 se presenta un comparativo de las estructuras gramaticales empleadas para referirse en conjunto a las HSE de cada modelo:

Tabla 2

Estructuras gramaticales de las habilidades en los modelos analizados.

Modelo	Ejemplos de habilidades	Estructura
ACE, FEM, GROU, IMG, MEN-BIRF-BM, NRC, OCDE, OMS, P21CS, Unicef	Asertividad; Empatía	Sustantivo
ACE, FEM, IMG, MEN-BIRF-BM, NRC, OCDE, OMS, P21CS, Unesco, Unicef	Pensamiento creativo; Pensamiento científico; Competencias metacognitivas	Sintagma nominal (sustantivo + adjetivo)
GROU, Unesco	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	Sintagma nominal coordinado (sustantivo + conjunción + sustantivo + adjetivo)
Unesco	Aprender a aprender	Sintagma verbal (verbo + preposición + verbo)
Casel, GROU	Perseguir u ofrecer apoyo y ayuda cuando se necesite	Sintagma verbal coordinado (verbo + conjunción + verbo)

Ante esta variabilidad de estructuras para referirse a una habilidad, el modelo propio consideró la estandarización gramatical de dos tipos de estructura: como sustantivo o como sintagma nominal, aspecto que garantiza consistencia frente a la manera de referirse a una habilidad en particular. Además de ello, se optó por estas estructuras al ser las de menor

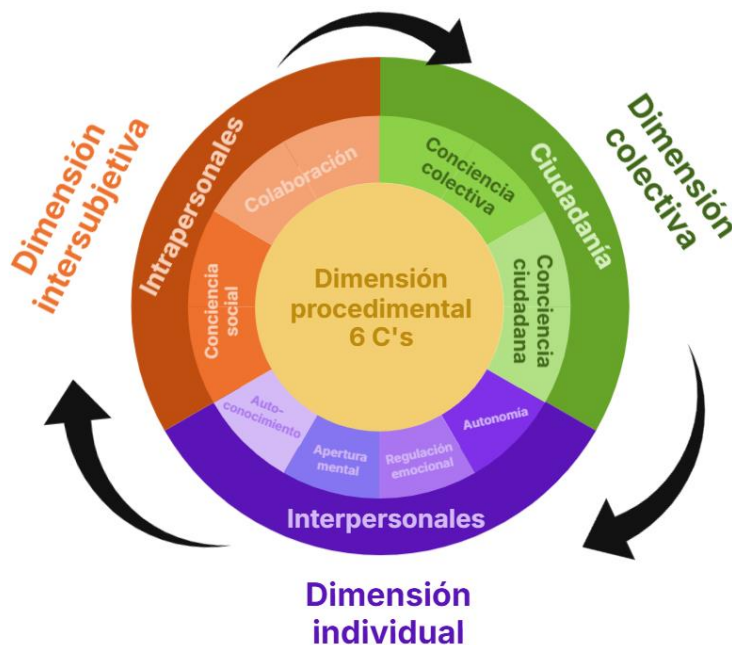
complejidad gramatical, lo que podría facilitar su comprensión, accesibilidad, uso e interiorización en públicos de grupos etarios diversos.

4.2 SISTEMATIZACIÓN DE DIMENSIONES, EJES Y HABILIDADES

Una vez unificadas las 163 habilidades derivadas de los modelos previamente descritos (Tabla 1), se realizó una revisión a la luz de la nueva estructura gramatical. Los resultados de esta revisión evidenciaron que algunos términos evaluaban la misma habilidad desde su definición. En este sentido, se realizó un ejercicio de agrupación por afinidad que decantó un total de 66 habilidades. Posteriormente, se definió un esquema clasificatorio que organizó las HSE en cuatro dimensiones: individual, intersubjetiva, colectiva y procedimental; tres grupos de habilidades: habilidades interpersonales, habilidades ciudadanas o colectivas, y habilidades intrapersonales; ocho subdimensiones y 66 habilidades (Figura 1).

Figura 1

Organización de HSE en su primera versión.



Esta primera versión contemplaba cuatro dimensiones entendidas como categorías de organización estructural. En este caso, en el primer nivel de organización cobró sentido ubicar las dimensiones “individual”, “intersubjetiva”, “colectiva” y “procedimental”. Esta última dimensión se estructuró de manera transversal a las demás al agrupar habilidades que pueden ejecutarse desde lo individual, lo intersubjetivo y lo colectivo, ya que implica la planificación,

la toma de decisiones y la evaluación continua para mejorar los resultados, relacionándose con la optimización de procesos y la adaptabilidad frente a nuevas situaciones o desafíos.

El segundo nivel de organización se denominó “grupo de habilidades”, en el que se asociaron, respectivamente: “intrapersonales” a la dimensión individual, “interpersonales” a la intersubjetiva, y “ciudadanas” a la dimensión colectiva.

El tercer nivel de organización se denominó “subdimensión”. El grupo de habilidades intrapersonales asociaba cuatro subdimensiones: “autoconocimiento”, “apertura mental”, “regulación emocional” y “autonomía”. Por su parte, el grupo de habilidades interpersonales consideraba dos subdimensiones: “colaboración” y “conciencia social”. Finalmente, el grupo de habilidades ciudadanas consideró las subdimensiones “conciencia ciudadana” y “conciencia colectiva” (Figura 1).

Posterior a esta primera propuesta, se determinó que la estructuración de cuatro niveles de organización podría complejizar el ejercicio de interpretación del modelo, sumado al hecho de que ninguno de los modelos analizados contempla más de tres niveles de organización. Ante este panorama, se realizó una reorganización estructural considerando únicamente tres niveles: “dimensiones”, “ejes” y “habilidades”. Estos niveles se relacionan con el desarrollo integral del individuo y su multidimensionalidad (Martínez, 2009).

La “dimensión” fue definida como el conjunto amplio de rasgos que agrupan habilidades relacionadas entre sí. Las dimensiones fueron reorganizadas en “intrapersonal”, “interpersonal”, “colectiva” y “procedimental”, teniendo en cuenta que las categorías “dimensión” y “grupo de habilidades” no presentaban diferencias sustanciales que ameritaran su separación. Adicionalmente, se reorganizaron las ocho subdimensiones en 13 ejes.

Con respecto a las habilidades, de 66 se pasó a 54, pues se eliminaron aquellas que contemplaban habilidades o destrezas físicas como “fuerza”, “coordinación”, entre otras (FEM, 2023); una habilidad que fue considerada como técnica (*mindfulness*) y habilidades que se consideraron logros de aprendizaje.

Estas dimensiones, ejes y habilidades fueron organizadas en una matriz, posteriormente evaluada por cinco validadores, quienes asignaron a cada habilidad uno de los cuatro códigos de selección: (i) redundante o innecesaria; (ii) ajuste de vocabulario, definición o necesita mayor precisión; (iii) debe estar en otro eje; y (iv) funciona. Con esta asignación de códigos visuales, se aceptaron aquellos cambios que tuvieron el 60% de aprobación por parte del equipo validador. Los que no cumplieron con el porcentaje mínimo de aprobación fueron sometidos a

un proceso de conciliación. Una vez organizada la estructura, el conjunto inicial se redujo a 4 dimensiones, 13 ejes y 51 habilidades.

4.3 VALIDACIÓN DE EXPERTOS

La tercera fase consideró una validación mediante muestreo de expertos externos que contribuyó a evaluar la estructura del modelo y aportó ajustes pertinentes. De la validación se obtuvieron los siguientes resultados, clasificados según los momentos de la sesión del grupo focal y las apreciaciones dinamizadas por preguntas orientadoras:

Tabla 3

Resumen de los hallazgos del grupo focal.

Fase de la sesión	Discusión
Momento 1: Reflexión inicial	<p>¿Qué son para usted las HSE y qué relevancia tienen en los contextos escolares? Con base en esta pregunta se determina que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Las HSE son el conjunto de capacidades que el sujeto necesita a nivel interpersonal e intrapersonal para desarrollarse, y que además permiten al individuo convivir y relacionarse en sociedad. Por otro lado, implica el saber tramitarlas y manejarlas de manera correcta. Si esto no se realiza, al reprimir las emociones se genera estrés y enfermedades”. - “No son solo habilidades, también son procesos cognitivos. El aprendizaje está mediado por emociones y no solo por el conocimiento, pues éste se potencializa cuando se fortalece el sistema socioemocional”. - “No basta solo con enseñarlas; también es importante vivirlas”. - “Se deben pensar programas y proyectos en pro del desarrollo de las habilidades en los niños, jóvenes y adultos, en función de su impacto a nivel social”. - “Se deben tener en cuenta cuatro factores determinantes: conocimiento, comprensión, competencias para la vida y competencias para la acción”.
Momento 2: Ejercicio de validación de las dimensiones y sus ejes	<p>Este ejercicio consistió en entregar a los expertos las cuatro dimensiones y los 13 ejes con el fin de que se realizara de forma intuitiva su articulación y construcción. Del diálogo y del ejercicio de acomodación de componentes se rescata lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Una dimensión siempre debe ir acompañada de la otra (articulación); las habilidades tienen una relación estrecha todo el tiempo. Más que dimensiones, deberían ser pensadas como redes”. - “La dimensión transversal es vista como un esquema logístico; los procesos que se generan en esta dimensión no funcionan como tal, sino que son el resultado de lo que pasa en las otras dimensiones”.
Momento 3: Validación de las definiciones	<p>Este momento consistió en la validación de las definiciones establecidas para los ejes y las habilidades propuestas en el modelo. Para llevar a cabo este ejercicio se entregó a cada grupo el listado de los 13 ejes y las 51 habilidades con sus descripciones. Además de esto, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué elementos de esta definición del eje/habilidad le resultan interesantes y útiles?; ¿Qué elementos de esta definición del eje/habilidad le resultan problemáticos? Se rescatan los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “No hay claridad en algunas de las definiciones de las habilidades, debido a que algunos de los conceptos están inmersos en la definición”. - “Es confuso el entendimiento de las habilidades ‘energía’ y ‘carácter’”. Con el término “energía” se llegó al consenso de que se podría manejar más como “motivación”, haciendo algunos ajustes a la definición. Por otro lado, con el término “carácter” no se halló consenso para determinarlo como una HSE dado que es un atributo inherente al conjunto de rasgos de la personalidad.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se indagó en ¿por qué todos los ejes son definidos como “un conjunto de habilidades que...”? Así mismo, se argumentó que las habilidades no deben ser vistas como el cumplimiento de metas o como indicadores de efectividad, sino como procesos desarrollables y herramientas que permiten identificar y gestionar las emociones.
Momento 4: Ideación grupos etarios y reflexión de cierre	<p>Para realizar la reflexión final se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué alcances y limitaciones tiene el modelo?; ¿Considera que el modelo tiene un número equilibrado de habilidades por eje?; ¿Qué alcances y limitaciones tiene el modelo en entornos formativos?; ¿Qué estrategias se pueden implementar en las instituciones educativas para aplicar el modelo? Se rescata lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “La base es el ser, pero no hacia el idealismo sino valorando lo individual y cómo desde ahí construimos colectividad”. - “La mayoría de las definiciones tienen la palabra ‘efectividad’ de por medio, pero se debe pensar en cómo se tramitan las emociones ‘negativas’ y comprender que son necesarias para aprender y avanzar”. - “Si bien el modelo está pensado para instituciones educativas, los ejes deberían plantearse de manera más amplia para idear posteriormente su operativización en otros entornos formativos más generales”. - “Algunos ejes presentan descriptores muy similares y se sugiere su revisión”. - “No se entiende cómo fluye el modelo; se percibe como un conjunto de cajones aislados unos de otros”.

4.4 AJUSTES DE CONSTRUCCIÓN

A partir de las observaciones realizadas por los expertos, se ajustó el modelo y se generó su versión final. Esta versión pasó de tener 4 dimensiones a 3, dejando de lado la dimensión procedimental, cuyo enfoque está enmarcado en el logro de objetivos particulares, más que en el desarrollo de habilidades. Adicionalmente, pasó de tener 14 ejes a tener 11, siendo “gestión de procesos” y “conexiones armónicas” los que, a consideración de los expertos, no debían ser parte del modelo, pues el primero de ellos contemplaba habilidades enmarcadas en la dimensión procedimental y el segundo reunía habilidades que robustecieron el eje “relaciones positivas”.

Finalmente, de tener 51 habilidades pasó a tener 49, encontrando que la habilidad de “carácter” debía eliminarse por tener un enfoque de mayor relevancia en aspectos meramente asociados al desarrollo de la personalidad. Si bien “carácter” es contemplada como una de las habilidades del siglo XXI en el marco de las 6 C (Fullan y Scott, 2014), su definición obedece a una agrupación de habilidades dentro de las cuales perseverancia y resiliencia son contempladas bajo la dimensión intrapersonal. Además, según los expertos, el “carácter” en sí mismo responde a hábitos y reglas que influyen de manera directa o indirecta en el comportamiento humano, lo que se asocia a rasgos puntuales de personalidad. Por otro lado, también se descartó la habilidad de “destreza tecnológica”, la cual abarcaría únicamente la capacidad de utilizar hábilmente herramientas tecnológicas en función de resolver problemas y realizar tareas, sin el componente social y emocional que sí incluye la HSE “ciudadanía digital”

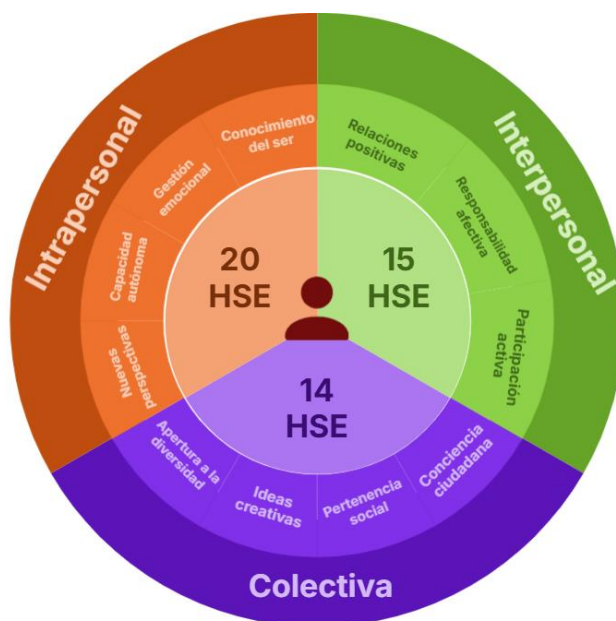
Una vez definida la estructura del modelo, se revisaron, adaptaron y modificaron las definiciones de los ejes y las habilidades, buscando que tuvieran una sólida articulación y que permitieran una visual enfocada en el desarrollo integral del ser, tomando distancia del concepto de “punto de llegada o de meta”, valoración que surgió de la validación externa (Tabla 3) y bajo la mirada de que el individuo está en constante oportunidad de desarrollarse integralmente a lo largo de su vida (Jones y Kahn, 2017). Además de ello, se revisaron propuestas para nombrar el modelo, entre las que EMHA (Enfoque Multidimensional de Habilidades para el Autodesarrollo) destacó por su pertinencia y encuadre teórico-metodológico.

EMHA es un modelo teórico-práctico que concibe el desarrollo humano como un proceso integral sustentado en la interacción de múltiples dimensiones del ser (intrapersonal, interpersonal y colectiva) orientadas al fortalecimiento del autodesarrollo. Este enfoque propone que las habilidades no deben entenderse como competencias aisladas, sino como un sistema interconectado de capacidades que permiten al individuo conocerse, autorregularse, relacionarse y proyectarse de manera consciente y autónoma frente a los desafíos del entorno. Desde esta perspectiva, EMHA integra aportes de la psicología, la neuroeducación y los modelos de aprendizaje socioemocional, promoviendo procesos educativos inclusivos, reflexivos y transformadores que potencian la autoeficacia, la resiliencia y la autorrealización como ejes centrales del crecimiento personal y social.

Con base en la estructura y conjuntos de HSE de ACE (2024), el modelo EMHA propone el desarrollo de tres dimensiones: i) La dimensión intrapersonal, que hace referencia a la capacidad de conocimiento y regulación de sí mismo(a), entendiendo que para ello es necesario reconocer estados emocionales propios, comunicarlos de forma responsable y tomar decisiones de manera reflexiva; ii) La dimensión interpersonal, entendida como la capacidad de interactuar y colaborar con otras personas de manera efectiva, para lo cual se requiere identificar y respetar los estados internos de otras personas, actuar de manera apropiada hacia la experiencia de ellas y crear un ambiente de comunicación y colaboración; y iii) la dimensión colectiva, que responde a la capacidad de actuar de manera constructiva en una sociedad democrática desde el rol ciudadano, aportando al desarrollo de las personas y la sociedad para lo cual se hace necesario respetar y valorar las diferencias y particularidades de las personas, actuar de acuerdo con los valores de una convivencia ciudadana y participar activamente en los acuerdos para el funcionamiento colectivo.

Figura 2

Modelo EMHA clasificado en dimensiones (3), ejes (11) y habilidades (49).



La dimensión intrapersonal, desde los cuatro ejes que abarca, busca desarrollar 20 habilidades. A su vez, la dimensión interpersonal, desde tres ejes base, propende por el desarrollo de 15 habilidades. Finalmente, la dimensión colectiva, a partir de cuatro ejes, plantea el desarrollo de 14 habilidades (Tabla 4). Es así como desde esta propuesta de modelo, las HSE no son consideradas áreas que se desarrollan de manera independiente, sino que entre ellas existe una interconexión que permite que se potencialicen entre sí y que su desarrollo propenda por alcanzar la formación integral de los individuos.

Tabla 4

Clasificación de las HSE según su correspondencia en ejes y dimensiones en el modelo EMHA.

Dimensión	Eje	HSE
Intrapersonal	Conocimiento del ser	Autopercepción
		Autoeficacia
		Curiosidad
		Desarrollo de intereses
	Gestión emocional	Autoregulación
		Tolerancia a la frustración
		Optimismo
		Resiliencia
	Capacidad autónoma	Manejo del estrés
		Motivación
		Autoevaluación
		Responsabilidad
		Toma de decisiones
		Orientación al logro

		Planificación
		Perseverancia
		Mentalidad de crecimiento
	Nuevas Perspectivas	Reconocimiento de prejuicios y sesgos
		Pensamiento crítico
		Adaptabilidad
Interpersonal	Relaciones Positivas	Merecimiento
		Toma de perspectiva
		Sociabilidad
		Gratitud
		Comunicación
		Empatía
		Disposición de servicio
	Responsabilidad afectiva	Escucha activa
		Confianza
		Asertividad
	Participación activa	Trabajo colaborativo
		Gestión de la presión social
		Resolución de problemas
		Previsión
		Liderazgo
Colectiva	Apertura a la diversidad	Interculturalidad
		Inclusividad
	Ideas creativas	Pensamiento científico
		Pensamiento emprendedor
		Creatividad
		Innovación
	Pertenencia social	Prudencia
		Cooperación
		Identidad social
	Conciencia ciudadana	Compromiso democrático
		Reconocimiento de normas
		Ética ambiental
		Comportamiento prosocial
Ciudadanía digital		

En resumen, los resultados de esta fase permiten evidenciar que las tres dimensiones propuestas dentro de la estructura del modelo EMHA son consistentes con la literatura revisada. Adicionalmente, al haber sido validadas por expertos, brinda un alto nivel de confiabilidad, validez y coherencia que permite que el modelo sea implementado, en primera instancia, en contextos escolares, buscando no solo impactar el desarrollo integral de los estudiantes, sino también de padres y docentes quienes son agentes importantes de los procesos de formación de los niños, niñas y jóvenes.

A partir de esta perspectiva, esta propuesta busca articular los referentes enfocados en el contexto formativo de las personas en general, entendiendo que, como lo plantean Ríos y Cabrerizo (2022), aunque los marcos de referencia universales favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales, su aplicación debe considerar elementos culturales, particularmente en zonas rurales o en comunidades indígenas, pues la manera en que estas

habilidades son entendidas, estructuradas o valoradas, puede variar según el contexto que arroja necesidades específicas y particulares a sus integrantes.

5 CONCLUSIÓN

En el ámbito educativo, las HSE han cobrado relevancia al ser reconocidas como fundamentales para el desarrollo pleno de las personas. A partir de esta perspectiva, diversas organizaciones internacionales y autores han elaborado marcos de referencia con el fin de guiar tanto el desarrollo como la evaluación de las habilidades socioemocionales. Sin embargo, aunque hay acuerdo en cuanto a su relevancia, surgen divergencias cuando se trata de definir las y establecer una terminología común (Murphy-Graham y Cohen, 2022). Este artículo buscó articular los referentes enfocados en el contexto formativo de las personas en general para ofrecer un modelo integral, pertinente y situado en el contexto formativo colombiano.

La primera parte de esta investigación consistió en identificar y analizar 14 modelos que clasifican y describen las HSE. En esta fase se evidenció que los modelos existentes parten de propósitos y enfoques principalmente taxativos y clasificatorios, cuyo alcance en cuanto a evaluación y formación puede aún presentar limitaciones, en algunos casos. La apuesta de este artículo consistió en dar a conocer un modelo que, además de definir, estructurar y clasificar HSE, también integra propósitos en cuanto a evaluación y formación socioemocional.

En segundo lugar, el proceso de sistematización evidenció un avance significativo en la consolidación de un modelo estructurado de HSE. A partir de una depuración y reorganización conceptual y gramatical, se pasó de 232 a 49 habilidades, lo cual permitió una mayor claridad y precisión en la propuesta. La reducción de niveles jerárquicos de organización, de cuatro a tres, respondió a la necesidad de simplificar su comprensión sin sacrificar profundidad conceptual. La categorización final en dimensiones, ejes y habilidades facilita su aplicabilidad y evaluación, mientras que la transversalidad de la dimensión procedimental refuerza la importancia de las habilidades funcionales en contextos diversos.

La fase de ajustes de construcción permitió que el modelo se encaminara a fomentar el desarrollo de HSE en niños, niñas, jóvenes y adultos, con el fin de dar respuesta a las necesidades de diferentes contextos educativos. Esta propuesta no solo integra el desarrollo de HSE en estudiantes, sino que también puede impactar a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, docentes y familias), para el fortalecimiento de sus habilidades y propender así por la construcción de prácticas cada vez más positivas en torno

a la convivencia. Por lo tanto, el presente artículo abre la invitación a futuras investigaciones aplicadas que evidencien los posibles impactos del modelo propuesto en la triada estudiantes-docentes-familias, así como su operativización en escenarios de formación y evaluación.

El modelo EMHA evidencia la constante interacción entre las HSE, por lo cual no deben verse de manera aislada o como fragmentos del individuo, reconociendo la incidencia que tienen en el desarrollo cognitivo de las personas. Hablar de HSE implica reconocer que estas habilidades no son “cajones” ni tienen un nivel de desarrollo máximo o mínimo. Además, implica que se pueden ver afectadas por factores externos al individuo y por las diferentes etapas que transita durante su vida. Por ello, un modelo que trabaje HSE no puede ser rígido ni obviar la relación entre habilidades y otros aspectos propios del ser.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (ACE) (2024). Habilidades socioemocionales interpersonales y colectivas: distinciones básicas. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Habilidades_Socioemocionales.pdf
- Arango, P., Orjuela, C., Buitrago, A., y Lesmes, O. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1–26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Battle for Kids (2019). 21st Century Learning for Early Childhood Framework. <https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Brush, K., Jones, S., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., y Meland, E. (2022). “Social and Emotional Learning: From Conceptualization to Practical Application in a Global Context”, en J. DeJaeghere y E. Murphy-Graham (eds.), *Life Skills Education for Youth. Young People and Learning Processes in School and Everyday Life* (pp. 43–71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C., y Hernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>

- Cha, C., y Nock, M. (2009) Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422–430. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181984f44>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and Their Role for the Quality of Organizations and Enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2024). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Duckworth, A. y Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Edex (s.f.) Habilidades para la vida. <https://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Unicef). (2017). Life Skills and Citizenship Education Conceptual and Programmatic Framework. UNICEF MENA Regional Office. <https://www.unicef.org/mena/media/6176/file/Report%20of%20the%20Regional%20Launch%20of%20the%20LSCE%20CPF.pdf%20.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Unicef). (2019). Global Framework on Transferable Skills. Unicef. <https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills>
- Foro Económico Mundial (FEM) (2023). Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf
- Fullan, M. y Scott, G. (2014). *New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS*. Collaborative Impact SPC.
- Germaine, R., Richards, J., Koeller, M. y Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9(1), 19–29.
- González, P. (2017). Referente de Pensamiento eje 3: Investigación Cualitativa. ¿Cómo la selección de la muestra en la población seleccionada es pertinente para contribuir a la metodología de investigación cualitativa? <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/2575>
- Guamanga, M. H., Saiz, C., Rivas, S. F., y Bueno, P. M. (2025). Critical Thinking and Metacognition: Pathways to Empathy and Psychological Well-Being. *Journal of Intelligence*, 13(3), 34. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13030034>

- Jones, S. M., y Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf
- Marceline, N. M. (2024). Development of Cognitive Skills in the Field of Education. *American Journal of Educational Research*, 12(7), 232–239.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119–138.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y Banco Mundial (BM) (2021). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-385321.html?_noredirect=1
- Mulaudzi, I. (2023). Factors Affecting Students' Academic Performance: A Case Study of the University Context. *Journal of Social Science for Policy Implications*, 11(1), 18–26. <https://doi.org/10.15640/10.15640/jsspi.v11n1a>
- Murphy-Graham, E., y Cohen, A. K. (2022). Life Skills Education for Youth in Developing Countries: What Are They and Why Do They Matter? En J. DeJaeghere y E. Murphy-Graham (Eds.), *Life Skills Education for Youth. Critical Perspectives* (pp. 13–42). Springer.
- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing Transferrable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Ríos, A. y Cabrerizo, P. (2022). Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 17, 71–100.
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Unesco.
- Singh, N. y Duraiappah, A. (2019). *EMC2 – A whole brain framework for social and emotional learning*. Position Paper UNESCO MGIEP.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C. y Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- West, M. (2016). *Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's CORE Districts*. Brookings.