

Competencias comunicativas y fortalecimiento de la inteligencia emocional

EVA SOFÍA ARTEAGA REYES

Docente de Ética y Valores Humanos, Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, Colombia

1. Introducción

Las investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo de la inteligencia emocional (en adelante IE), han demostrado la necesidad de implementar programas pedagógicos que atiendan las problemáticas emocionales existentes en los adolescentes, de acuerdo con Gamboa (1997) en esta etapa los sujetos sufren transformaciones que resultan determinantes para su formación integral.

El estudio se organizó en siete capítulos: en el primero y segundo se hace la presentación y la descripción del problema y se plantea la justificación del trabajo; en el tercer capítulo se presentan los objetivos del estudio; el cuarto, consta del marco referencial; En el quinto se reflexiona acerca de la naturaleza metodológica del estudio. En el sexto se presentan los resultados de cada una de las fases en las que se estructura el proyecto, y en el séptimo se registran las conclusiones, recomendaciones y bibliografía. Todo ello se desarrolló a través de la elaboración y aplicación de técnicas de recolección de información, orientadas hacia la búsqueda de la caracterización del estado emocional y de las situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes, desarrollo del plan de acción con el cual a partir de las actitudes que afectan la convivencia escolar, se generaran acciones comunicativas desde las competencias comunicativas que fortalecieran la IE de los estudiantes y, por último, la evaluación del desarrollo de la IE de los estudiantes en relación a la convivencia en los espacios educativos.

Los aportes de la investigación al campo de la educación para la construcción de una convivencia constructiva, democrática y pluralista (Pérez, 2006), permite demostrar la importancia de los procesos emocionales y comunicativos en los cuales la escuela debe hacer más énfasis y recomienda a las Instituciones continuar con la implementación de herramientas pedagógicas para el desarrollo de la IE basados en los talleres investigativos diseñados por los estudiantes.

2. Ruta metodológica, categorías, dimensiones e indicadores

Este es un estudio cualitativo enmarcado en el enfoque sociocrítico. De acuerdo con González (2003), en la investigación sociocrítica los seres humanos son co-creadores de una realidad propia, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. Y es por ello que, en la investigación crítica, la comunidad participante es la principal transformadora de su propia realidad.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/3 – 15/03/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

Se inscribió dentro del método de la Investigación Acción- Participación, precisamente porque se desarrolló como un proceso de exploración conjunto en el que la comunidad objeto de estudio no sólo se comprometió con la sistematización, comprensión y análisis de su estado real en lo concerniente a competencias comunicativas y habilidades emocional, al decir de Goleman (2003); sino que además, fue gestora de grandes cambios en su desarrollo comunicativo y emocional.

Se trabajaron las categorías de IE con los componentes de: habilidades para el procesamiento emocional de la información (Mayer y Salovey, 1998) y con los subcomponentes de: Percepción, evaluación y expresión de las emociones; La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; La habilidad para comprender *emociones*; La habilidad para regular las emociones. Y las competencias comunicativas con los componentes de: Escucha activa, asertividad y argumentación desde el marco referencial de las competencias ciudadanas, (2005). (Ver tabla 1)

3. Componentes de la inteligencia emocional

En concordancia con los aportes de Mayer y Salovey (1998) y Goleman (2004), los indicadores utilizados en esta investigación reflejan la integración de estos modelos teóricos con respecto al fin último que se persigue al desarrollar la IE, la regulación de las emociones, en donde el primero enfatiza en los procesos psicológicos necesarios para lograr la regulación emocional, y el segundo en las competencias emocionales, por un lado las personales y por el otro las habilidades sociales, para lograr la habilidad de Autoregulación.

Extremera y Fernández (2003) presentan una adaptación del modelo de Mayer y Salovey en la que señalan los cuatro procesos propuestos por los autores: facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis de la información emocional, y regulación de las emociones. (ver tabla 2)

El primer subcomponente, percepción, evaluación y expresión de las emociones incluyen las habilidades necesarias para reconocer aquellos indicadores físicos y psicológicos que están asociados a algún estado emocional, identificar los estados emocionales ajenos, expresar los sentimientos y las emociones con seguridad y diferenciar aquellas expresiones de los sentimientos que son realmente sinceras de aquellas que no lo son.

El segundo subcomponente, incluyen aquellas habilidades indispensables para redirigir o reorientar el pensamiento de acuerdo con los sentimientos, generar nuevas emociones o revivir las pasadas, sopesar e integrar múltiples perspectivas emocionales, y emplear las emociones para favorecer la creatividad y solucionar dificultades.

El tercer subcomponente, incluye aquellas habilidades necesarias para comprender las relaciones que se establecen entre las emociones, percibir las causas y las consecuencias de las emociones, interpretar sentimientos complejos asociados a emociones contradictorias y comprender los cambios y las evoluciones emocionales.

Y el último subcomponente, incluyen habilidades que se requieren para adoptar una posición de apertura tanto hacia los sentimientos que son agradables como hacia aquellos que no lo son, reflexionar

sobre las emociones, prologar o interrumpir estados emocionales que resulten más o menos convenientes y controlar las emociones propias y las de los demás.

Desde el modelo de Goleman se incluye las cinco habilidades : conciencia de uno mismo, relacionada con el subcomponente percepción, evaluación y expresión de las emociones ; la motivación relacionadas con el subcomponente La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la empatía relacionada con el subcomponente ; La habilidad para comprender *emociones*; y la autorregulación y las habilidades sociales relacionadas con el subcomponente La habilidad para regular las emociones.

4. Componentes de las competencias comunicativas en el aula

Rizo (2006) define la comunicación como el proceso básico de la organización social, y, por ello, un requisito indispensable para las relaciones sociales. En este sentido, las interacciones comunicativas hacen parte de la construcción misma de las sociedades y fundamentan los vínculos e intercambios que se establecen entre los miembros de una sociedad. Esa interacción con el otro que fundamenta los eventos comunicativos, hace de ellos procesos eminentemente sociales.

Chaux (2004) define las competencias comunicativas como las habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propios, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. Desde el marco de las competencias ciudadanas, se plantea la existencia de tres competencias comunicativas fundamentales: escucha activa, asertividad y argumentación.

Estas tres competencias serán explicadas a continuación con base en la propuesta de Chaux (2004) y de otros autores como Pérez (2000), Maturana (2002), Moreno (1987), Echeverría (1996), entre otros, que han hecho sus aportes en el campo de las competencias necesarias una comunicación interpersonal eficaz.

Escucha activa: Esta habilidad implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la escucha activa implica procesos de escucha, comprensión, y reconocimiento del otro como un auténtico otro. Si somos capaces de escuchar activamente, nuestro interlocutor estará convencido de que estamos dispuestos a escucharlo y a valorar lo que tiene para decirnos. En este sentido, se puede afirmar que a través de la escucha activa logramos relaciones muchos más democráticas, fundamentados en el respeto por el otro.

En este mismo sentido, Maturana (2002: 76) señala que “las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales.” Ya hemos señalado, citando a Rizo (2006), que la comunicación es un proceso eminentemente social y que, por tanto, las relaciones comunicativas que se fundamentan en la aceptación del otro. En este sentido, se corrobora que la escucha activa no da lugar para la negación de los otros.

Asertividad: Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones. La asertividad

es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa de tal manera que los otros no se sientan agredidos. Muchos niños, niñas y adultos creen que ante una ofensa sólo hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente.

La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. La asertividad permite responder de maneras no agresivas frente a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no solamente las que sufren directamente. Es decir, la asertividad es una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa sino que también contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás ciudadanos.

Argumentación: Es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente. En una situación de desacuerdo entre dos o más personas, la argumentación les permite a los ciudadanos competentes comunicar sus ideas de tal forma que los demás no sólo las entiendan sino que inclusive puedan llegar a compartirlas, todo esto sin recurrir a la fuerza o al abuso del poder.

A este respecto Camps y Dolz (1995: 7) plantean que:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad.

5. Desarrollo de la investigación

La actual investigación de acuerdo con su naturaleza misma, se desarrolló en tres fases: una fase inicial, de socialización, en la que se conformó el Grupo de Apoyo Emocional y Comunicativo (en adelante, GAEC), integrado por maestros y estudiantes; y se concertaron los primeros encuentros con la comunidad objeto de estudio. Esta primera etapa incluyó una serie de encuentros y diálogos alrededor de la problemática, y el diseño de las herramientas y mecanismos necesarios para la elaboración del diagnóstico.

Una segunda fase, de diagnóstico, que se constituyó en un periodo de encuentros entre el GAEC y el resto del grupo. En esta fase, el grupo fue sometido a una serie de observaciones, actividades y entrevistas, mediante las cuales se pudo evidenciar el estado emocional y comunicativo en el que se hallaba. Y una última fase, de sistematización, acción y proyección, en la que, con ayuda del GAEC, se elaboraron y aplicaron una serie de actividades y talleres investigativos, orientados hacia el fortalecimiento de aquellas debilidades encontradas en el proceso de diagnóstico.

Las fases anteriores se realizaron por medio de las siguientes tres técnicas: la entrevista, la observación y los talleres investigativos. El objetivo de la entrevista era establecer relaciones de cooperación, el grupo desarrolló como instrumento una entrevista semiestructurada relacionado con el estado emocional de los estudiantes y las interacciones en el aula, que permitió, como bien lo plantea Dorio, Massot y Sabariego (2004), ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la

realidad. La observación permitió registrar de forma sistemática el comportamiento del grupo con respecto a las situaciones comunicativas en que participaban (García y Quintana, s.f.) y en cuanto a los taller investigativo, definido por Sandoval (1996) como una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa, incluyo partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción.

6. Resultados

Los resultados de esta investigación evidencian los siguientes aspectos: primero, que el fortalecimiento de la escucha activa como una competencia comunicativa que, de acuerdo con Chauv (2004), implica procesos de escucha, comprensión y reconocimiento del otro como un auténtico otro en la interacción, permitió que los jóvenes estudiantes establecieran relaciones cada vez más democráticas y más fundamentadas en el respeto por el otro.

El hecho de que en el proceso de acción se encuentren relatos como *"hay que escuchar la opinión del otro"* o *"yo escuche lo que decían mis compañeros"*, demuestra que el grupo comprendió que, de acuerdo con Pérez (2001), no puede haber escucha activa en un espacio en el que no se respetan las diferencias y no se valore la postura del otro. A través de la escucha activa los estudiantes lograron comprender: que sus compañeros tenían ideas interesantes que merecían ser discutidas, que para escuchar al otro debían disponerse física y psicológicamente, que el respeto por los turnos es una de las máximas de los procesos de escucha activa y que la escucha es un proceso fundamentado en el respeto y en el reconocimiento del otro como un auténtico otro.

La comprensión de todos los procesos implicados en la escucha activa, permitió que el grupo la concibiera como un mecanismo para comprender sus sentimientos y emociones y los de los otros. De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la comprensión implica considerar de qué forma el conocimiento que un sujeto tiene de sus emociones y de las de los otros, le permite comprenderlas y establecer ciertas marcas, mediante de las cuales logra identificar ante qué tipo de emociones se encuentran y qué tratamiento requieren éstas.

Los estudiantes mostraron que comprenden que algunos sentimientos como la rabia, el rencor y el resentimiento necesitan un tratamiento especial que posibilite el desarrollo de relaciones pacíficas entre compañeros. Comprendieron que la evolución del sentimiento depende del tipo de tratamiento que reciba, y que la escucha activa es uno de los tratamientos más eficaces para combatir sentimientos y emociones negativos.

Esto último se comprueba al observar que después de elaborar y desarrollar los talleres, en el grupo se escuchaban reflexiones del tipo *"Si escuchamos antes de hablar, no cogeremos rabia, ni actuaremos impulsivamente"*, *"Si escuchó al otro no cojo rabia ni me siento resentido"*, *"Cuando me escuchan me siento valorada y eso me hace sentir feliz"*, que evidencian en qué medida el conocimiento de la naturaleza de las emociones propias y las de los otros pudo influir en el tratamiento que éstas recibieron.

Segundo, que la asertividad como habilidad para expresar libremente las emociones, los sentimientos y las percepciones -sin necesidad de herir los sentimientos de los otros- logró convertirse en un mecanismo para que los estudiantes aprendieran a expresar libremente sus ideas, a aceptar a sus compañeros, a valorar las ideas de los otros, a respetarlos y a establecer relaciones dialógicas que facilitaron la resolución pacífica de los conflictos existentes en el grupo.

El que los estudiantes aprendieran a actuar asertivamente les permitió: primero, adoptar una postura mucho más reflexiva y crítica frente a emociones dominantes como la rabia. Segundo, lograr un mejor manejo y un mayor control de sus emociones propias y las de sus compañeros. Y, por último, distanciarse de aquellos estados emocionales negativos que afectaban las relaciones pacíficas entre compañeros.

El fortalecimiento de la asertividad posibilitó los procesos de regulación emocional. La regulación emocional consiste, según Mayer y Salovey (1997), en que, una vez identificadas y comprendidas las emociones, se logre desarrollar la capacidad de regularlas y encontrar la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre ellas y ser capaces de controlarlas. Por ello, a través de la asertividad el grupo logró establecer relaciones de apertura emocional, reflexión sobre las emociones, manejo de las emociones y control del estado emocional.

El grupo comprendió que, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997), una de las mejores formas de regular las emociones es prolongar aquellas emociones que resultan más convenientes y manejar aquellas que no lo son. Con expresiones como *"Trato de no molestarme más"*, *"No debo de coger rabia fácilmente porque siempre me meto en problema"*, *"Como había peleado con mi tía me fui para que se me quitara la rabia"*, el grupo demostró ser capaz de regular aquellas emociones negativas que atentan contra su bienestar y comprometen el orden social.

Tercero, que la argumentación como medio fundamental para defender las ideas propias y para examinar de manera crítica las ideas de los otros, al decir de Camps y Dolz (1995:7), constituyó un mecanismo eficaz para que los estudiantes aprendieran a expresar de forma adecuada sus emociones y sentimientos, y permitió que todo el grupo entendiera y comprendiera que una idea argumentada está mucho más fundamentada, y, por ello, es mucho más seria que una que no lo está.

La argumentación permitió también que los estudiantes se llenaran de razones para facilitar emocionalmente su pensamiento. Comprendieron que era necesario controlar el pensamiento a fin de que éste desencadenara en unas acciones mucho más pertinentes al momento de resolver conflictos. Los estudiantes terminaron convenciéndose a sí mismos de que la mejor forma de comprender el valor de las disculpas en la resolución de las diferencias, es tratar de pensar que, en algunas ocasiones, el ofrecimiento de unas disculpas es el procedimiento más sensato.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), las emociones actúan sobre el modo en que se procesa la información. En este sentido, el planteamiento de posturas propias permitió que el grupo aprendiera a emplear sus emociones para facilitar su pensamiento y lograra una mayor estabilidad emocional. Estimular la toma de posturas y la sustentación del punto de vista propio permitió que en el grupo se gestaran relaciones interpersonales pacíficas.

En definitiva, los resultados logrados con esta investigación plantean La información obtenida durante todo el proceso demuestra que, desde la IAP, es posible establecer fuertes vínculos entre el desarrollo comunicativo y el desarrollo emocional de los estudiantes.

7. Implicaciones y conclusiones

Este estudio constituye una prueba contundente de que desde la investigación, acción y participación se puede contribuir al fomento de esa formación integral que promulga la Ley 115 de 1994, y desde la cual la dimensión emocional aparece como un elemento indispensable para lograr ese *aprender a ser y ese aprender a convivir* de los que habla Delors (1996). Resultó evidente cómo, desde el enfoque de investigación sociocrítico, la comunidad investigativa logró ser la principal gestora de su transformación.

Rizo (2006) plantea la comunicación como un proceso social orientado hacia la vinculación con el otro, hacia el ponerse de acuerdo, hacia el establecimiento de vínculos con los otros. En este sentido, la implementación de competencias comunicativas como la asertividad, la escucha activa y la argumentación, permitió que el grupo estableciera vínculos sociales más fuertes y que, al decir de Delors (1996), *aprendiera a convivir*.

En definitiva, los resultados logrados con esta investigación plantean la necesidad de darle continuidad a la propuesta, a fin de darle continuidad a la formación integral que se propone desde la Ley General de Educación, y atender a los requerimientos de las comunidades educativas regionales y nacionales.

Asimismo, con esta investigación se plantea la importancia de hacer de la IAP una herramienta indispensable para lograr que las comunidades educativas identifiquen sus problemáticas y se involucren en procesos investigativos que las conviertan en agentes transformadores de sus propias realidades.

Bibliografía

- CHAUX, Enrique, LLERAS, Juanaíta y VELÁSQUEZ, Ana. (Comp.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- DELORS, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- ECHEVERRÍA, Rafael. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- EXTREMERA, Natalio. & Fernández, Pablo. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de http://books.google.com/books?id=K0gHU6ETLcC&pg=PA99&dq=mayer+y+salovey&hl=es&ei=e4m1TZSMCMXBswajjMHgDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=mayer%20y%20salovey&f=false
- GAMBOA, V. (2007). *Estrategia pedagógica para contribuir a la educación del valor responsabilidad en estudiantes de Matemáticas I del Preuniversitario*. (Tesis Doctoral, Universidad de La Habana).
- GOLEMAN, Daniel. (2009). *Inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Ediciones B. S. A.
- GONZÁLEZ, Alfredo. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125 - 135. Recuperado el 5 de marzo de 2011 en http://www.cenit.cult.cu/sites/revista_islas/pdf/138_12_Alfredo.pdf

- HURTADO, Rubén (2000). *La argumentación en la escuela primaria*. Recuperado el 13 de mayo de 2011, de <http://www.palabrario.com/descargas/Argumentacion.pdf>
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (115). (1994). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MATURANA, Humberto. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MAYER, Jhon. & Salovey Peter. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and personality*, 9, 185,211.
- MAYER, J. & SALOVEY, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey J & Stuyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implicaciones* (pp. 3-34). Nueva York: Basic books.
- MAYER, J.; SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
<http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf> [Consulta: mayo 2011]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -MEN-. (2004). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanía*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- PÉREZ, Teodoro. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá: Instituto María Cano.
- RIZO, Martha. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*, 33, 45-62.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto
<http://books.google.com.co/books?id=WdaAt6ogAykC&pg=PA165&#v=onepage&q&f=false> . [Consulta: marzo 2011]

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	HABILIDAD	INDICADORES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).	HABILIDADES PARA EL PROCESAMIENTO EMOCIONAL DE LA INFORMACION	Percepción, evaluación y expresión de las emociones.	Conciencia de sí mismo	Identifica emociones en sus estados físicos y psicológicos
					Identifica emociones en otras personas
					Expresa emociones con seguridad y expresa las necesidades relacionadas con esos sentimientos
					Discrimina las emociones honestas y deshonestas, exacta e inexacta.
			Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.	Motivación	Redirige y prioriza pensamientos basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
					Genera y reviven emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
					Capitaliza las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista e integrar esas perspectivas inducida por los sentimientos.
					Usa los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad
			Habilidad para comprender emociones	Empatía	Comprende cómo se relacionan las diferentes emociones.
					Percibe las causas y las consecuencias de los sentimientos.
					interpreta los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y la combinación de sentimientos múltiples.
					Comprende y predice las transiciones y evoluciones entre emociones.
			Habilidad para regular las emociones	Autorregulación y habilidades sociales	Se muestra abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.
					Escucha y reflexiona sobre sus emociones.
					Maneja las emociones propias y las de los demás.
					Capta, prolonga y se distancia de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/3 – 15/03/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	HABILIDAD	INDICADORES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. (Chaux, 2004)	ESCUCHA ACTIVA	Escucha	Respeto por el otro	Manifiesta interés por las opiniones de sus compañeros y respeta los turnos para hablar
			Comprensión		Comprende la intención comunicativa del otro
			Reconocimiento del otro		Respeta la opinión de los otros
			Alteridad		Da apertura a las ideas de los otros
		ASERTIVIDAD	Participación	Confianza en sí mismo	Acepta los sentimientos de sus compañeros
			Autoconfianza		Expresa abiertamente su acuerdo o desacuerdo
			Valoración de la posición del otro		Acepta a los demás y sostiene relaciones positivas con.
			Tolerancia		Respeta las diferencias
		ARGUMENTACIÓN	Expresión de las opiniones	Argumentación	Expresa abiertamente sus opiniones
			Sustentación de posturas		Presenta argumentos para sustentar su opinión
			Defensa de las ideas propias		Defiende su posición con pruebas