

PAPEL DE LAS HABILIDADES SOCIO- EMOCIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS PODEROSOS DE APRENDIZAJE. ESTUDIO CON ESTUDIANTES AVANZADOS EN CARRERAS DE EDUCACIÓN

Paola V. Paoloni

Investigadora Adjunta CONICET
e-mail: paopaoloni17@hotmail.com

Daiana Schlegel

Becaria CIN
e-mail: daiana-schlegel@hotmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Este trabajo se propone conocer más acerca de las percepciones que alumnos universitarios avanzados construyen acerca de sí mismos, focalizando especialmente en sus habilidades socioemocionales. Durante el 2016, trabajamos con quienes cursaron Didáctica I y II en Carreras de Educación de una universidad pública de la provincia de Córdoba. Los datos fueron recabados mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades y analizados según el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On. Focalizamos nuestra atención en dos grupos de resultados: las habilidades que la mayoría de los estudiantes percibe como desarrolladas en ellos mismos e importantes para el desempeño en la universidad; las habilidades que, por el contrario, la mayoría percibe como poco desarrolladas en ellos mismos y poco o nada importante para sus desempeños en la universidad. Los hallazgos obtenidos sugieren senderos promisorios para el diseño de contextos educativos potentes en sus posibilidades de promover aprendizajes con sentido en la universidad.

Palabras clave: *percepción, estudiantes universitarios, habilidades emocionales.*

Abstract

This work aims to know more about the perceptions that advanced university students build about themselves, focusing especially on their socio-emotional skills. During 2016, we worked with students who had attended Didactics I and II in the Education Programmes at a public university in the province of Cordoba. The data was collected through the Skills Perception Questionnaire and analyzed according to the Emotional Intelligence model of Bar-On. Attention was focused on two groups of results: firstly, the skills most students perceive they have developed which are important for academic performance; and secondly the skills that, on the contrary, are mostly perceived as quite underdeveloped and almost disregarded for academic performance. The findings suggest promising paths for the design of powerful educational contexts to promote meaningful learning at university.

Keywords: *perception, university students, emotional skills.*

Introducción

El presente proyecto se enmarca en estudios llevados a cabo en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto; nos referimos, entre otros, a los proyectos identificados como PICT 318/12, PIIMEI 2013-2014, PPI 2016-2018 y PIIMEG 2015-2016.

Los hallazgos obtenidos en el marco de los estudios referidos, sugieren la importancia que supone para los aprendizajes y el rendimiento obtenido, considerar las percepciones y las valoraciones que los estudiantes han construido acerca del contexto instructivo y acerca de sí mismos como alumnos universitarios (Paoloni, 2015; Paoloni et al., 2015a; Paoloni et al., 2015b, entre otros). Entre los aspectos personales de los estudiantes que influyen en sus aprendizajes se ha considerado hasta el momento particularmente a la motivación

para el aprendizaje (Chiecher et al., 2014), la dinámica emocional (Paoloni et al., 2015c) y el autoconcepto (Paoloni, 2014). Sin embargo, aunque en los estudios efectuados se han logrado avances interesantes en el conocimiento del rol que desempeñan estas variables personales y situacionales en los aprendizajes y en la definición de las trayectorias académicas de los estudiantes, es muy poco lo que se conoce aún acerca sobre el rol que desempeñan ciertas percepciones de los alumnos sobre sus habilidades socio-emocionales.

De acuerdo con lo formulado, en este trabajo se pretendió conocer más acerca de las habilidades socio-emocionales que los estudiantes reconocen como importantes para el desempeño en la universidad y además consideran como desarrolladas en ellos mismos; como así también, las habilidades que, por el contrario, la mayoría percibe como poco desarrolladas en ellos mismos y poco o nada importante para sus desempeños en la universidad. Nos propusimos brindar aportes teóricos y explorar líneas de actuación orientadas a promover mejoras en las propuestas de enseñanza, consideradas en sus diversas dimensiones: programas, clases, tareas académicas, evaluaciones, etc.

Suponemos que mientras más conozcamos acerca de los estudiantes, sus emociones y las habilidades que ellos perciben haber construido para hacer frente a los desafíos de aprendizaje, más y mejores herramientas tendremos para pensar en situaciones y contextos potentes en sus posibilidades para promover en ellos mayor interés, motivación y aprendizajes significativos.

Consideraciones conceptuales

A partir de la década de los '80 comienza a surgir una visión alternativa a la que se tenía sobre la definición de inteligencia, de la mano de Howard Gardner. Hasta el momento había una mirada restringida sobre la misma, donde se la consideraba por ejemplo como "*Inteligencia A: El potencial innato de desarrollo cognitivo; Inteligencia B: Un nivel general o promedio de desarrollo en la habilidad de percibir, aprender, resolver problemas, pensar, adaptarse*" (Hebb, 1966 en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008, p. 156). A esta perspectiva, Gardner criticó y cuestionó el hecho de que se conciba

la existencia de una inteligencia, aquella vinculada con el CI, la cual sólo refleja el conocimiento adquirido. Dicho autor desarrolló una visión alternativa en su obra *Estructuras de la Mente* (Gardner, 1983), donde plantea la existencia de siete tipos diferentes de inteligencias, donde cada una tiene su forma particular de procesar la información y generar soluciones ante diferentes problemas. (Arançibia, Herrera y Strasser, 2008). Dichas inteligencias son la inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia kinestésica-corporal, inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. En este estudio nos interesa focalizar en las últimas dos inteligencias nombradas, es decir, inteligencia intrapersonal (*capacidad básica del individuo de poder acceder a sus propios sentimientos y a distinguir entre los distintos sentimientos que percibe. Esto permite a las personas comprender sus deseos, metas, fortalezas y debilidades, y hasta conocer su perfil de inteligencias*) e interpersonal (*capacidad para distinguir los sentimientos, comportamientos, motivaciones y atributos de las demás personas*) (Arançibia, Herrera y Strasser, 2008, p. 159). Dichas inteligencias se encuentran a la base de la llamada *Inteligencia Emocional*, la cual nos atañe aquí y se desarrolla a continuación.

Desde hace unos años, los estudios sobre la inteligencia han dado un giro. Hay dos posturas diferentes desde las cuales se conceptualiza la inteligencia emocional: una concepción amplia o “modelos mixtos”, que la considera como “*un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas*” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 65); y otra conceptualización más restringida o también denominada “modelo de habilidad”, en el que se considera la inteligencia emocional como el procesamiento de información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

A partir del concepto de *inteligencia emocional* deviene el de *Competencias emocionales*, las cuales son definidas como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (Bisquerra, 2003, p. 21). Dicho concepto integra el saber, saber hacer y saber ser, por lo cual no es algo innato o preestablecido en cada indi-

viduo. Autores como Repetto Talavera y Pérez-González (2007), con los cuales concordamos, entienden que cada competencia, habilidad o capacidad es aprendida y susceptible de poder ser desarrollada.

Multiplicidad de autores han elaborado diversas propuestas en relación a las características de las competencias emocionales. En este caso se considera la clasificación de las competencias según Bisquerra (2003), el cual propone que las mismas se dividen en dos grandes bloques, uno que refiere a la inteligencia interpersonal (capacidades de autorreflexión), y el otro vinculado a la inteligencia interpersonal (habilidad de reconocer lo que sienten y piensan los demás). Dicho autor las estructura de la siguiente manera:

1. *Conciencia emocional*: definida como la capacidad que tienen cada sujeto de tomar conciencia de sus propias emociones y las de los demás, como así también para captar el clima emocional de un determinado contexto. En síntesis, la misma comprende:
 - a) *Toma de conciencia de las propias emociones;*
 - b) *Dar nombre a las propias emociones y*
 - c) *Comprensión de las emociones de los demás.*

2. *Regulación emocional*: refiere a la habilidad para manejar las emociones apropiadamente, y abarca:
 - a) *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento;*
 - b) *Expresión emocional;*
 - c) *Capacidad para la regulación emocional;*
 - d) *Habilidades de afrontamiento y*
 - f) *Competencia para auto-generar emociones positivas.*

3. *Autonomía personal o autogestión*: la misma está compuesta por un conjunto de características que se vinculan en el concepto central de autonomía personal, entre las cuales se encuentran:
 - a) *Autoestima;*
 - b) *Automotivación;*

- c) *Actitud positiva;*
 - d) *Responsabilidad;*
 - e) *Análisis crítico de normas sociales;*
 - f) *Buscar ayuda y recursos y*
 - g) *Auto-eficacia emocional.*
4. *Inteligencia interpersonal o habilidades socio-emocionales:* consiste en la capacidad de mantener relaciones favorables con las demás personas, e implica:
- a) *Dominar las habilidades sociales básicas;*
 - b) *Respeto por los demás;*
 - c) *Comunicación receptiva;*
 - d) *Comunicación expresiva;*
 - e) *Compartir emociones;*
 - f) *Comportamiento pro-social y cooperación y*
 - g) *Asertividad.*
5. *Habilidades para la vida y el bienestar:* refiere a la capacidad para adoptar comportamientos de modo apropiado y responsable para la solución de cualquier tipo de problemas (personales, familiares, profesionales y sociales), con el fin de mejorar el bienestar propio y de los demás. La misma envuelve:
- a) *Identificación de problemas;*
 - b) *Fijar objetivos adaptativos;*
 - c) *Solución de conflictos;*
 - d) *Negociación;*
 - e) *Bienestar subjetivo y*
 - e) *Fluir* (capacidad para generar experiencias óptimas).

A lo largo del desarrollo conceptual del constructo en cuestión, devienen diversidad de modelos conceptuales que focalizan en habilidades socio-emocionales, por ejemplo, los desarrollos sobre Inteligencias Múltiples propuestos por Gardner (1998) –particularmente lo que atañe a la Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal como se mencionó al comienzo– o los modelos sobre Inteligencia

Emocional propuestos por Salovey y Mayer (1997, en Extremera y Berrocal, 2005), Goleman (2000), Bar-On (2012), entre otros.

Centrando nuestra atención particularmente en la propuesta de Bar-On (2012), diremos que la inteligencia emocional (IE) es un constructo complejo que integra un conjunto de competencias y habilidades personales e interpersonales que determinan nuestra habilidad general para afrontar demandas, desafíos y presiones cotidianas –tal como las que se vivencian en etapas críticas como el ingreso universitario–.

El modelo de Bar-On acerca de la IE está formado por cinco componentes claves o meta-factores que integran a su vez quince sub-factores. El Cuadro 1 que se expone a continuación sistematiza los principales componentes de este modelo.

Cuadro 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (2012).

Componentes de IE	Sub-factores
Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo
	Asertividad
	Autoconcepto
	Autorrealización
	Independencia
Interpersonal	Empatía
	Relaciones interpersonales
	Responsabilidad social
Adaptabilidad	Solución de problemas
	Prueba de la realidad
	Flexibilidad
Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
	Control de los impulsos
Estado de ánimo	Felicidad
	Optimismo

Fuente: elaboración propia en base a Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)

El *componente intrapersonal* propuesto por Bar-On en su modelo de IE, implica un factor complejo que integra a su vez una diversidad de aspectos o dimensiones. Según Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García Fernández y Giménez Mas, 2010), el componente intrapersonal de la IE refiere a la habilidad para “bucear” en nuestro interior y reconocer nuestras emociones y sentimientos, pudiendo diferenciarlos convenientemente (comprensión emocional de sí mismo). Implica, además, la habilidad para expresar nuestros sentimientos –o creencias– y defender nuestros derechos sin dañar los sentimientos de los demás; esto es, de una manera no destructiva (asertividad). También supone la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, tanto en los aspectos positivos como en los negativos (autoconcepto). Integra por último, las habilidades para la autorrealización y la independencia en tanto implica la capacidad para auto-dirigirnos en función de las metas que nos proponemos alcanzar, sentirnos seguros en nuestros razonamientos y acciones y ser emocionalmente independientes para tomar decisiones.

El *componente interpersonal* de la IE según Bar-On, integra las habilidades para tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás (empatía), para establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas (relaciones interpersonales) y para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva (responsabilidad social).

La adaptabilidad como tercer factor constituyente de la IE, refiere a la habilidad para gestionar las emociones de manera que «trabajen para nosotros y no en contra de nosotros» (Bar-On, 2012, 2:08); en otras palabras, la adaptabilidad sería la capacidad para evaluar la realidad y gestionar el cambio si fuera necesario. Específicamente, incluye la capacidad para identificar los problemas, generar e implementar soluciones efectivas (solución de problemas); la habilidad para contrastar lo que experimentamos con lo que en realidad existe (prueba de realidad) y la habilidad para efectuar un ajuste adecuado entre nuestros sentimientos, pensamientos y actuaciones y las características o condiciones cambiantes de las situaciones en las que nos desenvolvemos (flexibilidad).

El *manejo del estrés* refiere a la habilidad para controlar nuestras emociones en situaciones adversas. Integra así la habilidad para tolerar la presión originada por situaciones estresantes (tolerancia al estrés) y la habilidad para controlar los impulsos subsecuentes (control de los impulsos).

Por último, el *estado de ánimo* como quinto componente de IE, remite a la capacidad de las personas para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida (felicidad) y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales (optimismo).

Una revisión de antecedentes sugiere que las competencias socio-emocionales integradas en los diferentes modelos sobre IE –y no sólo las consideradas por el modelo de Bar-On– han sido estudiadas principalmente en contextos organizacionales (Pérez y Ribera, 2009; Repetto y Pérez, 2007) y con menor frecuencia en contextos educativos (Barraca, 2010; Contreras et al., 2010). Aunque se sabe que son un factor clave para lograr éxito en la vida, resta conocer más acerca del papel que cumplen en etapas críticas en la vida de los estudiantes, como por ejemplo, los últimos años en el cursado de su carrera.

Consideraciones metodológicas

Participantes y contexto donde se llevó a cabo la investigación

La investigación desarrollada tuvo lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Trabajamos con 80 alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Específicamente, trabajamos con 61 estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía que cursaron en el año 2016 la materia Didáctica II, 18 estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Educación Especial que cursaron en el mismo año la materia Didáctica I y un solo caso de un estudiante que cursa ambas carreras. La edad promedio de los jóvenes que participaron de este estudio ronda los 22 años; la mayoría (casi el 96 % del total) son mujeres.

Instrumentos y procedimientos considerados en el estudio

Para explorar las habilidades socio-emocionales que los estudiantes reconocen en sí y conocer el valor que le otorgan respecto

de sus metas de formación, empleamos un cuestionario ad-hoc –Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015) elaborado en base a la propuesta de Bar-On (2012) sobre habilidades socio-emocionales que se encuentran a la base de lo que el autor denomina Inteligencia Emocional.

Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 33 ítems que listan diferentes habilidades percibidas por los estudiantes –excepto el ítem 33 que brinda la posibilidad de agregar “habilidades” no consideradas por el instrumento–. Para cada habilidad o ítem, el alumno debe decidir acerca de tres aspectos: 1) el grado en que percibe haber desarrollado la habilidad mencionada marcando con una cruz o tilde la opción correspondiente (“mucha”, “poca”, “nada”, “no sé”); 2) el grado en que la habilidad en cuestión es importante para su desempeño en el nivel superior (“mucho”, “poco”, “nada”); 3) si los otros (pares, docentes, padres, compañeros, etc.) consideran que él o ella ha desarrollado dicha habilidad (en este caso debe optar por las alternativas “sí”, “no”, “no sé”, según corresponda).

Los datos recabados fueron analizados mediante el programa PSPP, idóneo para el tratamiento de datos descriptivos y estadísticos en ciencias sociales.

Resultados

El Cuestionario sobre Percepción de Habilidades fue respondido por 77 alumnos. A partir de los datos arrojados por el PSPP se sistematizan los porcentajes promedio relativos a la percepción de habilidades de los alumnos que participaron de este estudio.

Teniendo en cuenta los objetivos propuesto para este trabajo, focalizamos nuestra atención particularmente en los datos que cumplieron con las siguientes condiciones: a) refieren únicamente a habilidades socio-emocionales; b) consideran dos grupos de estas habilidades: 1. Habilidades que los alumnos consideran que han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad y 2. Habilidades socio-emocionales que no son percibidas como importantes para el desempeño universitario y que además, se consideran como poco o nada desarrolladas.

Las Tablas que se presentan a continuación –Tablas 1 y 2, respectivamente–, muestran los datos que cumplen con las condiciones referidas e integran cada habilidad en las categorías teóricas propuestas por Bar-On (2012) en su teoría sobre la IE. Veamos a continuación las habilidades que se integran en cada categoría:

Habilidades que los alumnos consideran han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad

Se trata de diez habilidades socio-emocionales que muestran coincidencias entre las percepciones de su importancia para el desempeño como estudiante universitario y las percepciones de tenerlas desarrolladas, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Habilidades que los alumnos consideran han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad. Datos discriminados según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE	Sub-factores
<i>“Percibir y entender las “señales” que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean”</i>	Interpersonal	Empatía
<i>“Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial).”</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”</i>	Interpersonal	Relaciones interpersonales

<i>“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista)”</i>	Estado de ánimo	Optimismo
<i>“Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida”</i>	Estado de ánimo	Felicidad
<i>“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”</i>	Intrapersonal	Autorrealización
<i>“Aceptar como soy, valorarme tal cual soy”</i>	Intrapersonal	Autoconcepto
<i>“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”</i>	Intrapersonal	Asertividad
<i>“Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones”</i>	Intrapersonal	Asertividad

Fuente: elaboración propia

Pasando al análisis de la Tabla 3, donde se observan las habilidades que los estudiantes no sólo consideran que las tienen desarrolladas en sí mismo, sino que también son percibidas como fundamentales para el desempeño en la vida universitaria, se rescata como positivo que los estudiantes acuerdan en estas dos cuestiones sobre varias de las habilidades consideradas como fundamentales. Por ejemplo, se enunciaron competencias referidas a componentes tales como el interpersonal –haciéndose presente sus tres sub-factores–, el estado de ánimo –abarcando la felicidad y el optimismo–, y como así también el componente intrapersonal –implicando sus sub-factores asertividad, autorrealización (motivarse a sí mismo) y autoconcepto (aceptarse tal cual uno es)–.

El hecho de que se dé un acuerdo entre aquellas habilidades –tanto fundamentales como facilitadoras de Inteligencia Emocional– en las cuales los estudiantes se perciben competentes y que valoran como fundamentales para su desempeño en el contexto de la universidad, es muy rico ya que los estudiantes no solamente creen que tienen dichas capacidades sino que también le encuentran sentido a las mismas, por lo cual es más provechoso ya que los mismos son conscientes de ello.

Habilidades socio-emocionales que no son valoradas como importantes para el desempeño universitario ni percibidas como desarrolladas

Las habilidades socio-emocionales que responden a esta categoría se sistematizan en la Tabla 2.

Tabla 2. Habilidades socio-emocionales valoradas por los estudiantes como poco o nada importantes para el desempeño universitario y percibidas como poco o nada desarrolladas. Datos discriminados según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On para 77 estudiantes avanzados en educación. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE	Sub-factores
<i>“Convencer a los demás, persuadir a los demás”</i>	Interpersonal	Relaciones interpersonales
<i>“Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo”</i>	Interpersonal	Responsabilidad social
<i>“Investigar, indagar, buscar causas, explicar consecuencias”</i>	Adaptabilidad	Solución de problemas
<i>“Tolerar la presión originada por situaciones estresantes”</i>	Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
<i>“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”</i>	Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
<i>“Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos”</i>	Gestión del estrés	Control de los impulsos

Fuente: elaboración propia

Por último, la Tabla 2, es la que más nos convoca a pensar y repensar sobre lo que se podría llegar a proponer para reivindicar esta situación. Como se observa, las habilidades socio-emocionales que los estudiantes consideran tener poco o nada desarrolladas y

al mismo tiempo valoran como poco o nada importantes para sus desempeños en la universidad son habilidades que refieren a tres componentes: la gestión de estrés –en sus dos sub-factores: tolerancia al estrés y control de los impulsos–, el componente interpersonal –abarcando las relaciones interpersonales (capacidad para persuadir a los demás) y la responsabilidad social (capacidad para liderar grupos)–, como así también en el componente de la adaptabilidad –precisamente en la solución de problemas (capacidad para investigar, indagar, explicar consecuencias)–. Nótese que en investigaciones anteriores, como el estudio llevado a cabo por Loser y Falcón (2016), se hallaron resultados similares en un grupo de similares características, es decir, estudiantes avanzados de la carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y de la Licenciatura en Psicopedagogía. En el trabajo referido se obtuvo como resultado que las habilidades socio-emocionales que no son percibidas como importantes para el desempeño universitario y que además, se consideran como poco o nada desarrolladas son: “Convencer a los demás, persuadir a los demás”, “Tolerar la presión originada por situaciones estresantes”, “Dominar mis impulsos para el logro de mis metas” y “Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo”, al igual que en el presente estudio.

Los hallazgos obtenidos, tanto en nuestro estudio como en el de Loser y Falcón (2016), son llamativos por la indudable relevancia que efectivamente tienen las habilidades que aparecen como “invisibles” para los estudiantes, relevancia entendida no sólo en relación con el desempeño en la universidad sino para cualquier otro contexto de logro en general. Por ejemplo el caso de la capacidad para persuadir o convencer a los demás. En este tipo de carreras es fundamental en el ámbito académico, no sólo para argumentar acerca de los saberes construidos, las decisiones tomadas o los proyectos presentados, sino además en relación a futuros ámbitos de inserción profesional donde es importante poder argumentar con convicción las acciones o intervenciones que se van a desarrollar en la práctica, sea en el ámbito de la salud, de la educación o de la investigación. Es una habilidad por medio de la cual el estudiante o futuro profesional fundamenta tanto saberes como sus intervenciones.

Otro punto para analizar son aquellas habilidades que refieren al componente de la *gestión del estrés*. Las habilidades integradas en este subfactor de IE son consideradas fundamentales tanto por Bar-On como por otros investigadores (Goleman, 2000; Zorza y Beccaría, 2014), en tanto implican la habilidad para controlar nuestras emociones en situaciones adversas, tolerar la presión originada por situaciones estresantes y poder controlar nuestros impulsos, tan importantes para todo estudiante en su paso por la vida universitaria y para cualquier profesional.

Consideraciones finales

En este trabajo nos propusimos brindar aportes teóricos y explorar líneas de actuación orientadas a promover mejoras en las propuestas de enseñanza. Llevamos a cabo así un estudio orientado a explorar las percepciones y valoraciones de estudiantes avanzados en Carreras de Educación, acerca de las habilidades socio-emocionales que han desarrollado y que consideran importantes para su desarrollo académico.

Entre las respuestas que los estudiantes proporcionaron al cuestionario que administramos para avanzar hacia los objetivos referidos, señalan fortalezas y debilidades para este grupo en particular en lo que respecta a las habilidades socio. En cuanto a las fortalezas, los resultados hallados sugieren un grupo que, en general, han identificado diferentes habilidades, reconociéndolas como desarrolladas en sí mismo como así también fundamentales para el desempeño académico. El hecho de que se dé un acuerdo entre aquellas habilidades –tanto fundamentales como facilitadoras de Inteligencia Emocional–, es muy rico ya que los estudiantes no solamente perciben que cuentan con dichas capacidades sino que también le encuentran sentido, por lo cual es más provechoso ya que los mismos son conscientes de ello. Además compartimos el pensamiento con Salovey y Mayer (1997 en Bisquerra, 2012), cuando entienden que la percepción de habilidades constituye un constructo mediador potente en las actuaciones académicas de los estudiantes.

Respecto de las posibles debilidades de este grupo de estudiantes en particular, llaman la atención el escaso o nulo desarro-

llo que perciben respecto de otras habilidades socio-emocionales que, de acuerdo con autores como Goleman (2000), Bar-On (2000 en Gabel, 2005) o Zorza y Beccaría (2014), son fundamentales y se encuentran a la base de la conformación, evolución y subsistencia de las comunidades o sistemas sociales. En este sentido, según los datos analizados, estos estudiantes se perciben como poco o nada hábiles para tolerar la presión, perseverar ante las dificultades y dominar los impulsos. Asimismo, sus respuestas ponen de manifiesto que les resulta difícil liderar grupos de trabajo, investigar y persuadir o convencer a los demás. Un punto crítico respecto de los resultados que sugieren debilidades no es sólo que los estudiantes se perciban como poco o nada hábiles respecto de estas competencias socio-emocionales intrapersonales e interpersonales en particular, sino que además, las valoren como poco o nada importante para desempeñarse como alumnos universitarios. Es en este aspecto donde particularmente queremos centrar nuestra atención.

Respecto de estos hallazgos, nos preguntamos, ¿qué podemos hacer como institución para promover una mayor valoración de este tipo de habilidades?, ¿es posible ayudar a los estudiantes a reparar sobre estos aspectos y promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales que se encuentran a la base del éxito en cualquier contexto de logro?

Los resultados obtenidos en este estudio así como las preguntas emergentes a partir de los mismos, disparan sin duda una multiplicidad de direcciones por las que puede discurrir futura investigación al respecto, con el fin de promover contextos de enseñanza y aprendizaje más comprometidos con un papel protagonista del estudiante, conociendo sus percepciones, como así también favorecer el desarrollo de posibilidades para identificar y hacer uso inteligente de los recursos personales y situacionales con las que cuentan para aprender, enriqueciendo todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Recordemos que cuando el contexto se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles, pasan a ser objeto de mayor interés

(Rinaudo, 2014). Cuestiones intrapersonales e interpersonales atraviesan todo tipo de contexto, y se convierte en algo valioso el poder echar luz sobre las mismas, hacerlas consientes, reflexionar sobre las mismas para poder utilizarlas como medio para seguir creciendo.

Surgen muchos interrogantes a partir de esta investigación; por un lado, si es importante el tomar conciencia sí, el poder reflexionar, al igual que con las habilidades, y se lo hace por medio de un proceso de construcción, lo cual se va perfecciona a través de la práctica. Entonces podríamos preguntarnos, ¿qué oportunidades para poner en práctica estas habilidades proporcionamos hoy desde la universidad entendida como una comunidad educativa?, ¿qué posibilidades concretas se generan desde los contextos de aprendizaje?, ¿Y durante el cursado de las diferentes asignaturas que integran el plan de formación?

Por otro lado, cabría preguntarse por las valoraciones de los docentes en relación con este tipo de habilidades. ¿Qué conocen acerca de las habilidades socio-emocionales y el rol que desempeñan en procesos de adaptación a situaciones cambiantes, trabajo en equipo y construcción de aprendizajes colaborativos?, ¿cómo valoran este tipo de competencias?, ¿qué oportunidades proporcionan desde sus propuestas curriculares para contribuir a desarrollar conductas prosociales, empatía, autoconciencia u otras habilidades socio-emocionales teóricamente fundamentales para los estudiantes? Los docentes se convierten en una pieza fundamental para contribuir a formar futuros profesionales empoderados con estas capacidades.

Los aportes de este estudio al campo de la psicopedagogía, a la investigación y a las futuras líneas de investigación que pueden derivarse, favorecen al logro de una comprensión más acabada y en profundidad sobre los contextos de aprendizajes y los procesos que en ellos se desarrollan, atravesados por multiplicidad de factores, comprendiendo la complejidad que conlleva, aportando las herramientas necesarias para generar mejoras educativas, no sólo en el ámbito universitario, sino también poder hacerlo extensible a otros niveles o contextos.

Bibliografía

ARANCIBIA C., V., HERRERA P., P Y STRASSER S., K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Sexta edición ampliada. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica De Chile.

BAR-ON, R. (2012). *Inteligencia Emocional y felicidad. Entrevista a Reuven Bar-On*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE>

BARRACA MAIRAL, J. (2010). *Emociones negativas en el profesorado universitario: burnout, estrés laboral y mobbing*. *EduPsykhé*, 9 (1): 85-100.

BISQUERRA ALZINA, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21, nº 1, pág. 7 – 43. Disponible en: http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantil/manejo_de_emociones/inteligencia.pdf

BISQUERRA, Rafael; PUNSET, Eduard; MORA, Francisco; GARCÍA NAVARRO, Esther; LÓPEZ CASSÁ, Élia; PÉREZ GONZÁLEZ, Juan Carlos; LANTIERI, Linda; NAMBIAR, Madhavi; AGUILERA, Pilar; SEGOVIA, Nieves; PLANELLS, Octavi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

CHIECHER, Analía, PAOLONI, Paola Verónica & FICCO, Cecilia (2014). *Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos*. *Revista de Educación a Distancia*, año XIII, nº 43 (Murcia, España). E-ISSN: 1578-7680. Disponible en http://www.um.es/ead/red/43/chiecher_et_al.pdf

CONTRERAS, F.; BARBOSA, D. & ESPINOSA, J.C. (2010). *Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes*. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 6(1):65-79.

EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3): 63-93. Disponible en http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel03.pdf

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. & GIMÉNEZ-MAS, S.I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del profesorado (en línea), 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>

GARDNER, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica: Barcelona. Disponible en: http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf

GOLEMAN, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Vergara Ediciones.

LOSER, T. & FALCÓN, R. (2016). *El papel del contexto académico en la promoción de emociones y habilidades socio-emocionales beneficiosas para los aprendizajes. Un estudio con alumnos avanzados de Carreras de Educación*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en la Biblioteca de la UNRC.

PAOLONI, P. V. (2014). *Percepciones autorreferenciales de ingresantes en Ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro*. Ponencia presentada en las XXI Jornadas de Investigación en Psicología y VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, organizado por la UBA, noviembre de 2014, Buenos Aires.

PAOLONI, P. V., CHIECHER A. & MARTÍN, R. (2015). *Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de ingeniería*. Trabajo presentado en la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, organizado por la Universidad de Talca y llevado a cabo en la ciudad de Talca (Chile) entre el 11 y el 13 de noviembre de 2015.

PAOLONI, P.V. & M.C. RINAUDO (2015). *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades*. Material inédito de uso interno en el marco de la Cátedra.

PÉREZ PÉREZ, N. & CASTEJÓN COSTA, J. L. (2006). “*La inteligencia emocional como predictor del Rendimiento académico en estudiantes universitarios*”. Revista Ansiedad y Estrés. ISSN: 1134-7937 12(2-3), 393-400. Universidad de Alicante.

PÉREZ, J. I. & GARAIGORDOBIL, M. (2007). *Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos*. Estudios de Psicología, 28, 343-357.

PÉREZ ESCODA, N. & RIBERA COS, A. (2009). *Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral*. REOP, 20(3): 251-256.

REPETTO TALAVERA, E. & PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C. (2007). *Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas*. Revista Europea de Formación Profesional N 40. Disponible en: <file:///C:/Users/fer/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242.pdf>

RINAUDO M. C. (2014). *Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras*. En PAOLONI, P. RINAUDO, M. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ A. (comp.) Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).

ZORZA, P. & BECCARÍA, E. (2014). *Relación entre empatía y regulación emocional en adolescentes*. III Jornada sobre divulgación de investigación en Cs. Sociales. Mendoza.