

# Habilidades socioemocionales en la formación docente: un estudio en el nivel superior<sup>1</sup>

Patricia del Carmen Aristulle<sup>2</sup>

*Instituto Superior de Formación Docente San José (Laboulaye, Argentina)*

Paola Verónica Paoloni<sup>3</sup>

*Universidad Nacional de Río Cuarto - CONICET (Río Cuarto, Argentina)*

Elio Rodolfo Parisí<sup>4</sup>

*Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina)*

## RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar las implicancias de las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel superior de los Profesorados de Nivel Inicial y Primario como resultado de una investigación descriptiva del fenómeno realizada en el Instituto Superior de Formación Docente San José ubicado en Córdoba, Argentina. La selección de la población estuvo sujeta a las posibilidades de acceso al estudiantado; es decir, se trató de una muestra intencional. Algunos hallazgos interesantes fueron las altas puntuaciones para cuestiones referidas a la capacidad de trabajar en grupo, motivarse hacia sus metas, disfrutar de la vida y defender sus derechos. Asimismo, se observaron bajas puntuaciones en temas vinculados a la habilidad de dominar impulsos para lograr los objetivos, tomar conciencia de los sentimientos en el momento de experimentarlos, liderar grupos y tolerar la presión originada en situaciones estresantes. Cabe pensar que la formación docente constituye un contexto privilegiado para atender el desarrollo integral de futuros profesores, entendiendo que las habilidades socioemocionales demandan espacios y tiempos de aprendizaje intencionales. En tal sentido, se considera óptimo alentar en los futuros docentes el desarrollo de competencias que pueden tener incidencia en el desempeño profesional.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, Formación docente, Educación.

## *Socio-emotional skills in the teacher training: a study in the higher level*

---

<sup>1</sup> Artículo realizado en el marco de la tesis doctoral titulada "El rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje", realizada por Patricia del Carmen Aristulle. Dicha tesis contó con la dirección de la Dra. Paola Verónica Paoloni y la co-dirección del Dr. Elio Rodolfo Parisí. La defensa del mencionado trabajo se realizó el pasado 22 de septiembre de 2023, en el Doctorado en Psicología de la Universidad de San Luis, Argentina.

<sup>2</sup> Doctora en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Instituto Superior de Formación Docente San José. Argentina. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-9179>. Correo electrónico: [patriciaaristulle@gmail.com](mailto:patriciaaristulle@gmail.com).

<sup>3</sup> Doctora en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9384-010X>. Correo electrónico: [papaoloni17@gmail.com](mailto:papaoloni17@gmail.com).

<sup>4</sup> Doctor en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8240-648X>. Correo electrónico: [eliorodolfoparisí4@gmail.com](mailto:eliorodolfoparisí4@gmail.com).

## ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the implications of socio-emotional skills in higher students of Initial and Primary Level Teacher Training, showing results of a descriptive investigation of the phenomenon carried out at the Instituto Superior de Formación Docente San José located in Córdoba, Argentina. Using an intentional sample, the population was selected based in the possibilities of access to student body. Some interesting findings were the high scores for questions related to the ability to work in group, to motivate oneself toward own goals, to enjoy life and to defend one's rights. Likewise, low scores were observed in topics related to the ability to control impulses to achieve goals, to become aware of feelings at the moment of experiencing them, to lead groups and to tolerate the pressure originated in stressful situations. Finally, it is possible to think that teacher training constitutes a privileged context to address the comprehensive development of future teachers, understanding that socio-emotional skills demand intentional learning spaces and times. In this sense, it is considered optimal to encourage future teachers to develop skills that may have an impact on future professional performances.

**Keywords:** Socio-emotional skills, Teacher training, Education.

DOI: 10.25074/07198051.42.2688

Artículo recibido: 05/05/2024

Artículo aceptado: 28/06/2024

## INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales incluyen comportamientos diversos (comunicación verbal y no verbal, hacer o rechazar peticiones, resolución de conflictos interpersonales, respuesta eficaz a las críticas) que varían según las situaciones, las personas con quienes se establece alguna relación y los objetivos que se pretende alcanzar. En tal sentido, es posible identificar tres dimensiones de las habilidades sociales. Por un lado, están las *conductas observables*, entre las que cabe mencionar la mirada, la expresión facial, los gestos, etc. Por otro lado, encontramos los *componentes cognitivos*, que son los pensamientos y creencias, la forma de percibir y evaluar la realidad. Finalmente, están los componentes emocionales, que incluyen la capacidad de comprender y regular las emociones propias y ajenas para facilitar las relaciones (Roca, 2014).

La mayoría de las definiciones coinciden en señalar que las habilidades o competencias<sup>5</sup> son aprendidas o bien susceptibles de aprendizaje. No son características estables de las personas, sino que son, más bien, una demostración de actuación adecuada en determinadas condiciones contextuales. Es oportuno señalar que el ámbito de las habilidades socioemocionales constituye un campo de estudio nuevo, razón por la cual existen ciertos desacuerdos en las denominaciones principales para referirse a él (Roca,

---

<sup>5</sup> Habilidades y competencias son términos relacionados que refieren a disposiciones del ser humano y que se vinculan con una actividad o campo de actividades. Para algunos autores, la competencia es más general en tanto que la habilidad, más específica. Otros autores, sin embargo, las consideran indistintamente. En este trabajo se emplean los conceptos de manera indistinta.

2014; Paoloni, 2019). El tratamiento de cuestiones referidas a dichas habilidades constituye un tema de gran interés ya que la mayor parte de los problemas y las satisfacciones que experimentan las personas tienen que ver con las relaciones interpersonales. Por lo tanto, cualquier mejoría en esta aptitud supondrá un incremento del bienestar y de la calidad de vida.

Resulta conveniente, en esta instancia, revisar algunos antecedentes en la conceptualización de las competencias socioemocionales. Con esta finalidad, consideraremos, por un lado, el modelo de las inteligencias múltiples y, por el otro, desarrollos vinculados a la inteligencia emocional.

Con respecto al modelo de las *inteligencias múltiples*, constituye un hallazgo de la psicología cognitiva. Howard Gardner presenta su primer escrito al respecto en la década de 1980 y, a lo largo de su trabajo, muestra que en realidad poseemos por lo menos ocho inteligencias diferentes: lingüística, musical, lógico-matemática, cenestésico-corporal, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalística (Macías, 2002; Paoloni, 2019). En este contexto, Gardner asume una posición crítica ante el concepto tradicional de inteligencia, concebido desde una visión uniforme y reduccionista. Señala además que su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los factores situacionales y los desafíos y las oportunidades que ofrece la cultura (Macías, 2002; Paoloni, 2019).

En específico, destacaremos aquí los desarrollos vinculados a la *inteligencia interpersonal* y la *inteligencia intrapersonal*, que forman parte de su planteo. La inteligencia interpersonal implica la capacidad que tiene una persona para desempeñarse de manera adecuada en las relaciones con otras personas, es decir, da cuenta de la habilidad para reconocer emociones y sentimientos derivados de las relaciones personales (Macías, 2002; Paoloni, 2019). La inteligencia intrapersonal, por su parte, refiere a la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades para controlar la propia conducta (Macías, 2002; Paoloni, 2019).

Tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal se resisten a la posibilidad de ser medidas con cualquier prueba de inteligencia considerada desde una concepción tradicional. Al respecto, aparecen los planteos de Salovey y Mayer, quienes proponen un constructo que surge de la unión de ambos tipos de inteligencia, tomadas del modelo de Gardner, al que denominan *inteligencia emocional*. Se considera que el primer artículo científico sobre este tema es de ambos autores (Salovey y Mayer, 1990, cit. en Bisquerra Alzina, 2010), pero pasó desapercibido en el momento de su publicación hasta que, cinco años después, fue divulgado por Daniel Goleman (1995, cit. en Bisquerra Alzina, 2010). Salovey y Mayer, en su versión original, proponen que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Por otra parte, y en el mismo curso de ideas, cabe observar que si bien el término inteligencia emocional fue acuñado en la citada publicación de Salovey y Mayer a comienzos de los años noventa, Reuven Bar-On ya había trabajado en la línea de este concepto, en las décadas 1970 y 1980. En 1980, Bar-On, adelantándose en su tesis doctoral al modelo de Salovey y Mayer (Paoloni, 2019) empleó el concepto de *emotional quotient* (EQ). Sin embargo, esta noción no tuvo acogida hasta que se publicó la primera versión del Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997, cit. en Bisquerra Alzina, 2010). Su modelo se estructura en una serie de componentes que explicaremos seguidamente, de manera acotada.

El primero de ellos es el *componente intrapersonal*, que refiere a la habilidad para buscar en nuestro interior y reconocer nuestras emociones y sentimientos. Este implica la habilidad para expresar nuestros sentimientos y defender nuestros derechos sin lastimar los sentimientos de los demás. Se trata también de la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo. El segundo es el *componente interpersonal*, que integra las habilidades para tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás, para establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas y para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva (Paoloni, 2019).

El tercero es el *componente de adaptabilidad*, que refiere a la habilidad para gestionar las emociones de tal modo que trabajen para nosotros y no en nuestra contra. El cuarto componente es de gestión del estrés, vinculado a la habilidad para controlar nuestras emociones en situaciones adversas desde la capacidad para tolerar la presión originada por situaciones estresantes y la habilidad para controlar los impulsos surgidos a partir de ellas. Finalmente, el quinto es el componente de *estado de ánimo general*, que implica la habilidad de las personas para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida y percibir los aspectos positivos de las circunstancias (Paoloni, 2019).

Desde la perspectiva expuesta, el presente artículo se propone el objetivo de analizar las implicancias de las habilidades socioemocionales en las trayectorias individuales de integración en comunidades de aprendizaje en estudiantes de nivel superior de los Profesorados de Nivel Inicial y de Nivel Primario en el Instituto Superior de Formación Docente de una localidad pequeña del sur de Córdoba (Argentina). Se presentan aquí parte de los resultados hallados en la aplicación del Inventario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015) a partir de categorías propuestas por el modelo de Bar-On, al tiempo que se vinculan con algunos desarrollos teóricos que podrían devenir en interesantes aportes para la comprensión de tales derivaciones.

Por último, este estudio constituye una instancia importante para conocer algunas capacidades con las que cuenta este grupo de estudiantes en formación docente en su proceso de emprender y sostener su trayecto formativo. En tal sentido, se intenta generar un espacio de reflexión y de análisis sobre cuestiones que, sin formar parte de las propuestas presentadas en los diseños curriculares, se posicionan como un tema que

demanda atención. Así, hallamos consenso sobre la centralidad de atender a las habilidades socioemocionales en futuros docentes y a las bondades de considerarlas como un ámbito de instrucción cuando se aspira a una formación profesional integral.

## MARCO METODOLÓGICO

Este estudio constituye una investigación descriptiva del fenómeno en estudio.

### Participantes

En la realización de este estudio se contó con la participación de 53 estudiantes de un Instituto Superior de Formación Docente de una localidad del sur de la provincia de Córdoba, de aproximadamente 22 000 habitantes. Se tomaron datos de alumnos de primero, tercero y cuarto año de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, en el contexto del Cursillo Único de Ingreso y de tres unidades curriculares diferentes durante el ciclo lectivo 2015, 2016 y 2017. La selección de la población estuvo sujeta a las posibilidades de acceso al estudiantado que existieron en esa instancia de la investigación; es decir, se trató de una muestra intencional.

Los espacios curriculares dentro de los cuales se accedió al grupo de estudiantes fueron: Problemáticas Socioantropológicas en Educación; Trabajo de Campo: Educar Hoy: Nuevos Escenarios Sociales; y Problemáticas y Desafíos de Nivel Primario.

### Instrumento

Para explorar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, se empleó el Inventario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015). Este es un instrumento de autoinforme compuesto por 32 ítems que listan diferentes habilidades percibidas por los estudiantes en sus desempeños académicos, más uno, el ítem 33, que brinda la posibilidad de agregar "habilidades" no consideradas por el instrumento.

Cabe mencionar que antes de que los alumnos respondieran al Inventario sobre Habilidades Percibidas (IHP), se realizaron los análisis pertinentes respecto de sus bondades técnicas. Concretamente, se revisó la primera parte (habilidades percibidas) y la tercera (importancia atribuida a las habilidades). Respecto de la primera parte, se calculó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la de esfericidad de Bartlett. Los resultados confirman la comunalidad entre los ítems, dado que la medida de adecuación muestral KMO=0,73 es adecuada y la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un p-valor=0,000 y con  $\chi^2=961,23$ .

El IHP identifica 5 factores que explican el 43 % de la varianza. Para la dimensión interpersonal, los pesos factoriales de los ítems van de 0,47 a 0,61; para la dimensión intrapersonal ambos ítems registran 0,77; para la dimensión manejo de estrés y control de impulsos, oscilan entre 0,63 y 0,78; para la dimensión adaptación-ajuste, se encuentran entre 0,60 y 0,78; y para la dimensión satisfacción-optimismo van de 0,52 a 0,69. En general, la escala se muestra coherente con los planteamientos teóricos. Por último, respecto a la

fiabilidad se calcula el *Alpha* de Cronbach con un  $\alpha = 0,68$ , lo que sugiere una confiabilidad aceptable para el instrumento en general.

En cuanto a la tercera parte el IHP, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la de esfericidad de Bartlett confirman la comunalidad entre los ítems. La medida de adecuación muestral  $KMO=0,83$  es adecuada y la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un  $p\text{-valor}=0,000$  y con  $\chi^2=1701,59$ . Específicamente, el IHP muestra resultados que permiten identificar una estructura factorial de 5 dimensiones sobre los ítems que integran el instrumento, cuyos pesos factoriales se detallan a continuación y explican el 53 % de la varianza. Para la dimensión interpersonal, van de 0,48 a 0,58; para la dimensión intrapersonal ambos ítems registran 0,76; para la dimensión manejo de estrés y control de impulsos oscilan entre 0,63 y 0,77; para la dimensión adaptación-ajuste se encuentran entre 0,64 y 0,78; y, finalmente, para la dimensión satisfacción-optimismo van de 0,52 a 0,69. En general, la escala muestra coherencia con los planteamientos teóricos. Un  $\alpha = 0,83$ , sugiere una buena confiabilidad de la escala general.

En el momento de responder sobre 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) si los otros (pares, docentes, padres, compañeros, etc.) consideran que él ha desarrollado dicha habilidad (en este caso marca sí, no o no sé, según corresponda); 3) si la habilidad en cuestión es importante para su desempeño en el nivel superior (para lo cual debe seleccionar entre cinco a diez habilidades de la lista y marcarlas circulando el número que las identifica).

Este cuestionario indaga acerca de diferentes habilidades socioemocionales que intervienen tanto en el momento de desempeñarse como estudiantes como en otras situaciones de la vida. Cabe decir también que pone de manifiesto ciertas características en la actuación de las personas en otros contextos que refieren a maneras de desempeñarse en diversas circunstancias. En tal sentido, permite observar habilidades con las que cuentan las personas para su desarrollo en la vida en sociedad.

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos proporcionados por los participantes al Inventario sobre Habilidades se realizó considerando las categorías propuestas por el modelo de Bar-On de inteligencias no cognitivas. Como se mencionó, este modelo se asienta en una serie de competencias a través de las cuales se intenta explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Así, la inteligencia emocional es considerada un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente.

De manera concisa, recordemos que dicho modelo está compuesto por el *componente intrapersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con

otros; el *componente interpersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; el *componente de manejo de estrés*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; el *componente de estado de ánimo*, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; y, por último, el *componente de adaptabilidad o ajuste* (Paoloni, 2019).

Es pertinente acotar que para el análisis que se presenta se tomaron las respuestas a los ítems del cuestionario que contribuyen a valorar los elementos definidos por Bar-On.

### Consideraciones éticas

Se contó con el consentimiento informado de los participantes y su participación voluntaria. Asimismo, se resguardó el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados en el marco de este estudio.

## RESULTADOS

Para el primer análisis realizado a las respuestas de los estudiantes al instrumento empleado, se atendió la frecuencia y el puntaje promedio para cada uno de los ítems del Inventario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015) que valoran la percepción de habilidades socioemocionales. Los resultados se sistematizan en la tabla 1.

Tabla 1.

Frecuencias y puntajes promedio obtenidos para cada uno de los ítems que valoran la percepción de habilidades socioemocionales en el Inventario sobre Habilidades Percibidas

N° ítem	Habilidades Socio-emocionales	Mucha		Poca		Nada		No sé	
		f	%	f	%	f	%	f	%
9	Percibir y entender las “señales” que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean.	33	62,3	17	32,1	2	3,8	1	1,9
10	Realizar tareas al servicio de los demás (ser servicial).	37	69,8	13	24,5	0	0	3	5,7
11	Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos).	34	64,2	15	28,3	0	0	4	7,5
12	Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento.	23	43,4	20	37,7	5	9,4	5	9,4
13	Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración.	25	47,2	20	37,7	7	13,2	1	1,9

14	Percibir los aspectos positivos de las circunstancias (ser optimista).	36	67,9	13	24,5	3	5,7	1	1,9
16	Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices.	37	69,8	9	17	2	3,8	5	9,4
17	Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones.	35	66	10	18,9	5	9,4	3	5,7
18	Convencer a los demás, persuadir a los demás.	8	15,1	35	66	4	7,5	6	11,3
19	Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo.	9	17	30	56,6	10	18,9	4	7,5
21	Estudiar en grupo.	17	32,1	25	47,2	8	15,1	3	5,7
23	Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo.	51	96,2	2	3,8	0	0	0	0
24	Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo.	32	60,4	17	32,1	0	0	4	7,5
26	Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas.	43	81,1	9	17	1	1,9	0	0
27	Planificar mi actuación para el logro de una meta.	31	58,5	14	26,4	2	3,8	6	11,3
28	Tolerar la presión originada por situaciones estresantes.	19	35,8	26	49,1	7	13,2	1	1,9
29	Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos.	26	49,1	21	39,6	1	1,9	5	9,4
30	Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy.	45	84,9	6	11,3	1	1,9	1	1,9
31	Defender mis derechos, defender mi punto de vista.	45	84,9	7	13,2	0	0	1	1,9
32	Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida.	49	92,5	4	7,5	0	0	0	0

Nota. Datos para 53 alumnos del Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación Inicial, 2016. Elaboración propia

Sobre los resultados hallados en lo relativo al *componente intrapersonal* (entre los ítems 12 y 17), cabe decir que este reúne las habilidades para la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo y las habilidades para la autorrealización y la independencia en tanto implica la capacidad para



autodirigirnos en función de las metas que nos propongamos alcanzar, sentirnos seguros en nuestros razonamientos y acciones y ser emocionalmente independientes para tomar decisiones

Sobre estas cuestiones, llama la atención que más del 50 % de los alumnos considerados en este estudio manifestaran tener poco o nada desarrollada la habilidad para tomar conciencia de sus sentimientos al momento de experimentarlos o admitieran no saber qué responder al respecto. Siendo coherentes con el modelo propuesto por Bar-On, si alguien tiene dificultades para conectarse con sus emociones y sentimientos, y discernir las causas que los provocan, nos preguntamos sobre las posibilidades que esta persona tiene de “hacer una lectura” sensible de las emociones, sentimientos, necesidades o estados anímicos de los demás. Esto resulta una cuestión de sumo interés, ya que las respuestas a las que se hace referencia pertenecen a estudiantes de nivel superior que se preparan para ser docentes.

Probablemente, la capacidad de tomar conciencia de nuestros sentimientos en el momento en que se experimentan esté afectada por un escaso desarrollo de nuestra atención. Ante esta cuestión, puede pensarse en la posibilidad de ejercitar la atención selectiva a fin de poder filtrar aquello que es irrelevante y atender a aquello que nos interesa; en este caso, las propias emociones (Manes y Niro, 2015). Asimismo, es oportuno observar que en todo aprendizaje intervienen numerosos aspectos de carácter afectivo y motivacional. Estos factores son tan influyentes que cuando la persona está emocionalmente perturbada no puede recordar, atender, aprender ni tomar decisiones con claridad. Por otra parte, las personas que están desbordadas no pueden oír sin distorsión ni responder con lucidez; les resulta difícil organizar su pensamiento y caen en reacciones primitivas tales como desear que el tiempo se detenga o huir o reaccionar violentamente (Goleman, 2007).

Las habilidades humanas para conocerse uno mismo, gestionar los mundos interiores o establecer lazos de empatía y obrar con compasión siempre se han enseñado en contextos físicos interactivos. Para cualquier aprendizaje es preciso que el escenario sea emocionalmente adecuado, es decir, un espacio de relaciones interpersonales donde predominen la aceptación y el respeto mutuo. Resulta necesario, entonces, crear ambientes seguros y cómodos para poder relacionarse con sinceridad y lugares donde se remarquen las sensaciones de progreso, de orgullo por el éxito. Estas circunstancias proporcionan las condiciones mínimas para participar, para equivocarse, para corregir y para poner a prueba lo que se va adquiriendo (Huertas y Montero, 2001).

En cuanto a los resultados del Inventario sobre Habilidades Percibidas acerca del *componente interpersonal* (a partir de ítems 9, 10, 11, 18, 19, 21 y 23), resaltamos que este elemento integra las habilidades para tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás, para establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas y para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva (Bisquerra Alzina, 2010; Paoloni, 2019).

Por lo tanto, resulta apropiado pensar aquí que ser consciente de las emociones no solo implica reconocerlas, sino también entender sus efectos sobre los demás, lo que permite una mejor gestión de las mismas (Manes y Niro, 2016). Sobre esta dimensión interpersonal de las habilidades socioemocionales, es interesante observar que el aprendizaje social y el emocional se funden en cada aprendizaje construido en los diversos contextos educativos, de modo que todo junto conforma la educación integral. Esto constituye la base de la empatía y también de las destrezas sociales, la cooperación y el trabajo en equipo (Goleman y Senge, 2016).

En lo concerniente a nuestros resultados, nos preocupa que, más allá del porcentaje de casi 63 % de los alumnos que reconoce tener muy desarrollada la habilidad para empatizar con los demás, el 37 % restante percibe tener un escaso o nulo desarrollo de esta habilidad o bien no sabe qué responder al respecto. Este dato permite pensar que el desarrollo de habilidades socioemocionales no debería darse por supuesto como un componente obvio en los procesos sociales de las personas. Al parecer, la lectura de lo que las demás personas expresan de manera no verbal a través de sus gestos, miradas, silencios, movimientos de su cuerpo, debe ser propuesta, ejercitada, desarrollada y alentada de manera deliberada.

Otro dato llamativo es que solo 17 % de los estudiantes admite tener mucha capacidad para liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo. Al mismo tiempo, parece sorprendente cierta connotación negativa sobre las características del liderazgo. Estos resultados indican que este aspecto debe ser atendido en el proceso de formación docente a partir de una revisión de las creencias o los preconceptos, así como detenerse en cuestiones vinculadas con el liderazgo, en la medida en que se observa cierta retracción al respecto.

Cabe recurrir a algunas expresiones de Manes y Niro cuando, a propósito de este tema, dicen que “el liderazgo es tanto influenciar a los individuos para contribuir a los objetivos del grupo como coordinar el trabajo para lograr esos objetivos” (Manes y Niro, 2016, p.312). Y agregan que ciertas cualidades tradicionalmente asociadas al liderazgo, tales como inteligencia, fuerza, determinación, autoridad y visión amplia, son, en realidad, insuficientes. Desde su perspectiva, se necesita también cierta habilidad para reconocer, comprender y manejar las propias emociones y reconocer, comprender e influenciar las emociones de los demás. Estas conclusiones nos permiten abrigar cierto optimismo ya que muestran que es posible trabajar sobre estas cuestiones y ayudar a desarrollar habilidades de este orden.

Atendiendo de manera general a este componente, se pueden destacar cuatro capacidades identificadas por relacionadas directamente con la propuesta de Bar-On en la que se basa este trabajo. Para estos autores, los componentes de la inteligencia interpersonal son cuatro. En primer lugar, *la organización de grupos*, esencial en un líder; esta habilidad incluye esfuerzos iniciadores y coordinadores de una red de personas. En este sentido, es pertinente aclarar que el liderazgo no es dominación, sino que puede definirse como el arte de persuadir a la gente a trabajar en aras de un objetivo común. En segundo término,

*la negociación de soluciones*, que puede ser caracterizada como el talento del mediador, que previene conflictos o resuelve aquellos que se han manifestado. Quienes detentan esta habilidad destacan en la realización de acuerdos, en arbitrar o mediar en disputas. En tercer lugar, está *la conexión personal*, entendida como la empatía y la concatenación. Esta hace que resulte fácil participar en un encuentro o reconocer y responder adecuadamente a los sentimientos y las preocupaciones de las personas. Finalmente, en cuarto lugar, destaca *el análisis social*, que supone ser capaz de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de la gente. Este conocimiento puede conducir a una fácil intimidad o sentido de la compenetración.

Las apreciaciones desarrolladas permiten concluir que el aprendizaje cooperativo es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente. Para considerar que ocurre cooperación entre pares, cada integrante del grupo debe ser capaz de trabajar de manera interdependiente para alcanzar una meta común (Huertas y Montero, 2001).

En la misma línea de ideas, Manes sostiene que los niños necesitan desarrollarse con adultos emocionalmente empáticos. La interacción entre pares es muy importante, pero los adultos somos el puente en la relación entre los niños y su ambiente, mediamos en esa relación y, en gran parte, estimular ese vínculo depende de nosotros (Manes, 2019). Ahora bien, para avanzar en este cometido, se necesitan docentes que cuenten ellos mismos con estas capacidades, que generen espacios que requieran tales habilidades, que se impliquen en el desarrollo de tales cualidades. La formación docente debería atender también a estas cuestiones en el transcurso de la preparación de futuros profesionales.

A propósito de los resultados hallados en el Inventario sobre Habilidades Percibidas sobre el *componente de manejo de estrés* (a partir de ítems 13, 16, 28 y 29), es importante destacar que este componente involucra 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 de controlar los impulsos subsecuentes (control de los impulsos) (Bisquerra Alzina, 2010; Paoloni, 2019).

Una de las cuestiones que permite valorar este componente refiere a la capacidad para cumplir ciertos mandatos relegando a un segundo plano la satisfacción individual o el propio consentimiento de realizar un acto impulsivo. Con relación a esta habilidad de acatar normas, órdenes, aceptar directrices, 69,8 % expresa poseer mucha habilidad en tanto que 17 % dice poseer poca habilidad, 3,8 % afirma no tener esa habilidad y 9,4% no sabe si la tiene. Entendemos que se trata de una capacidad que debe promoverse puesto que los docentes desarrollan su ejercicio profesional en constante interacción con superiores, colegas, estudiantes, familias, otros profesionales que acompañan el proceso educativo en las instituciones, etc. Frente a ello, se manifiesta como importante el requisito de ponderar las propias intenciones y deseos en pos del logro de objetivos y metas comunes que trascienden el querer personal.

Por un lado, y con relación a la defensa de los derechos y del propio punto de vista, es pertinente observar que el enojo es una reacción normal activada por una situación evaluada como frustrante o injusta y dirigida hacia un suceso que perturba la propia calma o derechos. Una cuota de enojo puede ser útil cuando permite defender estos últimos o criterios que consideramos válidos y cuando apuntala una comunicación clara y firme, pero no desbordada. Puede vincularse con el concepto de asertividad, que sería la capacidad de actuar al servicio de los mejores intereses propios, de defenderlos sin miedo exagerado y de expresar sentimientos sin cometer injusticias con los demás (Alberti, 1977, cit. en Aebli, 1991). *Assere* quiere decir, en latín, mantenerse firme, hacer valer sus derechos. Por lo tanto, la asertividad podría interpretarse como hacer valer el propio punto de vista sin herir a los demás (Aebli, 1991).

Por otro lado, en cuanto a la capacidad de tolerar situaciones estresantes, consideraremos algunas ideas que pueden ayudar a entender las respuestas de los estudiantes a propósito de las habilidades antes mencionadas. Sapolsky, en diálogo con Punset (2012), expresa que si se observan ciertos desórdenes debidos al estrés, se verá que ante un factor estresante la persona intentará reaccionar con una actividad frenética, haciendo mil cosas a la vez y que, pase lo que pase, seguirá con este ritmo aunque ese factor ya no esté presente. Es un estado psicológico de emergencia perpetua, sin tregua. Puede parecer una idea absurda, pero el único primate capaz de sentirse impotente y desesperado ante algo que está ocurriendo en el otro extremo del planeta o de algo que ocurrirá dentro de cincuenta años es el humano, que puede desplazar este proceso a través del tiempo y del espacio. La capacidad de conmoverse por hechos que ocurren lejos es definitivamente una característica del ser humano (Punset, 2012).

Es pertinente notar, entonces, que la conciencia de uno mismo, que implica dirigir la atención a nuestro mundo interior de pensamientos y sentimientos, constituye el primer paso para conducirnos bien. Podría decirse que se trata de la habilidad para reconocer nuestro aquí y ahora, en un intento de despojarnos de aquello que no forma parte de este, de estar presentes en el sentido más alto del concepto. Contar con un enfoque personal, íntimo, hace posible comprender y manejar el mundo interno aun cuando se encuentra conmocionado por elementos perturbadores. Esa conciencia observadora crea en la mente una plataforma desde la cual la persona puede sopesar sus pensamientos, sentimientos e impulsos antes de actuar en función de ellos. Y es este momento de pausa el que procura un grado decisivo de libertad que permite gestionar las emociones e impulsos en vez de ser controlados por ellos (Goleman y Senge, 2016).

Atendiendo a los resultados hallados en el Inventario sobre Habilidades Percibidas a propósito del *componente de estado de ánimo* (a partir de ítems 14, 30 y 32), cabe mencionar que este componente remite a la capacidad de las personas para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales (Bisquerra Alzina, 2010; Paoloni, 2019).

Los resultados observados parecen alentadores ya que 84,9 % de los estudiantes manifestó tener mucha capacidad para aceptarse a sí mismos y 92,5 % expresó tener habilidad para disfrutar de la vida. En otro orden de cosas, 67,9 % sostuvo tener habilidad para percibir los aspectos positivos de las circunstancias. Podría pensarse que este grupo de estudiantes cuenta con una mayor capacidad de observarse a sí mismo si tomamos en consideración la aceptación y el disfrute manifestados en sus respuestas. A pesar de ello, resta desarrollar una mirada hacia las situaciones del contexto que acompañe su forma de percibirse. Es válido pensar en la importancia de alentar una lectura de la realidad en la que ellos puedan verse como actores principales, como protagonistas y no como seres que padecen sin posibilidades de hacer algo al respecto. Aunque las circunstancias sean desfavorables, si podemos hacer un giro en la interpretación de las mismas ya estaremos haciendo algo que nos ayude a transitar mejor los escollos y contrariedades.

En esta línea de ideas, puede decirse que ser optimista significa tener grandes expectativas de que, en general, las cosas saldrán bien a pesar de los contratiempos y las frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad (Goleman, 2007). La felicidad es la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar en combinación con una sensación de que la vida de uno es buena, que tiene significado y que vale la pena vivirla. Se trata de un sentimiento entendido como una sensación de fondo, caracterizado por un estado anímico de bienestar sostenido en el tiempo como consecuencia de la percepción subjetiva de la calidad de vida alcanzada (López Rosetti, 2017; Manes, 2019).

Ello nos lleva a afirmar que todos los niños merecen tener un adulto que jamás se dé por vencido con ellos, que conozca el poder de la comunicación y les insista para que se conviertan en las mejores personas posibles (Robinson, 2015). Este adulto puede estar encarnado en la figura de un docente que, habiendo descubierto sus propias potencialidades, o al menos algunas de ellas, acompañe procesos de conocimiento personal de los propios recursos y posibilidades en sus estudiantes.

Referido a los resultados del Inventario sobre Habilidades Percibidas en torno al *componente de adaptabilidad o ajuste* (a partir de ítems 24, 26 y 27), subrayamos que este alude a la capacidad para identificar los problemas, generar e implementar soluciones efectivas, a la habilidad para contrastar lo que experimentamos con lo que en realidad existe y la de efectuar un ajuste adecuado entre nuestros sentimientos, pensamientos y actuaciones y las características o condiciones cambiantes de las situaciones en las que nos desenvolvemos (Bisquerra Alzina, 2010; Paoloni, 2019).

Sobre estas capacidades, un porcentaje importante de los estudiantes consideró contar con ellas, cuestión que parece altamente favorable. Sin embargo, es necesario acompañar desde el proceso de formación a quienes no han podido desarrollarlas aún. La oportunidad de generar metas concretas y concisas en el ámbito académico puede ser un elemento facilitador para establecer pasos tendientes a lograrlas. En este trayecto, la labor de

despejar las ideas y las emociones en función de los objetivos es una aliada importante. Estimamos que generar acciones de esta naturaleza en el contexto de los aprendizajes escolares podría tener la virtud de desplegar y replicar nuevas formas de conducirse en otras situaciones de la vida de modo más efectivo, de lo que resulta un mayor bienestar.

A propósito, la esperanza es definida como la capacidad de “creer que uno tiene la voluntad y también los medios para alcanzar sus objetivos” (Snyder, cit. en Goleman, 2007, p. 113). Esta juega un papel de suma importancia al ofrecer cierta ventaja tanto en lo concerniente a los logros personales como los académicos. Abrigar esperanza significa que uno no cederá ante la ansiedad abrumadora, como tampoco ante una actitud derrotista cuando se enfrente a desafíos o contratiempos (Goleman, 2007).

Por otra parte, Gross y Thompson (2009, cit. en Paoloni, 2014) dicen, refiriéndose a sociedades civilizadas, que el progreso de la ciencia, el arte, las ideas y las costumbres fue posible gracias a intercambios sociales coordinados que han requerido que las personas, en su carácter de sujetos sociales, regulen sus emociones, tanto en cómo las experimentan como en la de forma de expresarlas. Puede decirse que, de alguna manera, para los seres humanos la supervivencia depende, en gran medida, de un funcionamiento social efectivo. Esto es así pues la agresión y la violencia tienen un alto costo para nuestra sociedad. La propensión a la agresividad impulsiva parece estar asociada con una falta de autocontrol sobre ciertas respuestas emocionales negativas y una incapacidad para comprender las consecuencias negativas de este comportamiento. Manes y Niro (2015) sugieren que no se trata de desactivar las perturbaciones de las emociones para evitar caer en errores, sino de tomar conciencia de cómo esos atajos están operando y saber identificar en qué situaciones no debe tenerse en cuenta.

## DISCUSIÓN

Llegados a esta instancia, consideramos importante hacer mención a las limitaciones de nuestro estudio, explicitando que la población con la que se trabajó es reducida, dado que se trata de una institución educativa con un número de estudiantes escaso. Podría considerarse, en una investigación futura, la inclusión de la totalidad de la población escolar como también la profundización de este estudio incluyendo otras variables de análisis, tales como el estudio de habilidades socioemocionales vinculadas al rendimiento académico de estudiantes en el Instituto Superior de Formación Docente.

Dicho esto, entendemos que algunas reflexiones sobre el análisis presentado pueden hacerse de la mano de Rosa Rivero (2014), quien sostiene que “cuando la actuación pasa a ser considerada como algo con entidad propia, como algo que puede manipularse de alguna manera, entonces puede empezar [...] a modificarse, a jugar con ella, a experimentar con los cambios que ella produce” (Rosa-Rivero, 2014, p.4). Cuando la actuación se orienta a conseguir un objetivo y se alcanza o se falla en el intento, ya es posible juzgarla como buena o mala y, en consecuencia, puede transformarse para ajustarla al objetivo deseado. En tal sentido, las habilidades o competencias socioemocionales constituyen un ámbito de aprendizaje, de nuevos ajustes y de revisión de los propios comportamientos.

Si la persona no está preparada para el intercambio social, se generan emociones negativas que interfieren con el bienestar. Para evitar esa situación es esencial contar con un repertorio de capacidades o conductas para interactuar con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. En este contexto se inscriben las habilidades socioemocionales, entendidas como la gama de competencias y disposiciones que permiten el manejo y la regulación de estados de ánimo y sentimientos, lo cual genera diferentes respuestas expresadas de manera verbal y no verbal que conllevan la generación de comportamientos acertados según el contexto emocional y social de los individuos (Bar-On et al., 2003).

Atendiendo a las implicancias de dichas habilidades en el proceso educativo de las personas, cabe observar que los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien (López, 2008). Por lo que, si paralelamente a la instrucción, se trabajan las habilidades sociales se logrará una mejor asimilación de los conocimientos, dado que el individuo aliviará las cargas emocionales que generan inhibidores del aprendizaje tales como parálisis, bloqueo cognitivo y emocional, malestar, baja receptividad, baja tolerancia, visión de túnel, tensión, cansancio, sensación de descontrol, miedo, inatención y dolor (López, 2008).

El desarrollo de habilidades sociales durante el proceso de escolarización contribuye a disminuir otras situaciones problemáticas presentes en el aula, como los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, la falta de solidaridad, la agresividad y las peleas. Por otra parte, el entrenamiento en habilidades sociales propicia un individuo preparado para la convivencia y competente para participar en actividades de grupo al ser capaz de rebasar prejuicios sociales y valorar las diferencias de los que le rodean.

Ya desde hace un tiempo se ha reconocido el desarrollo intencional de estas competencias como una faltante de la educación tradicional y organizaciones como UNESCO (Delors et al., 1996) admiten las ventajas globales de ampliar la función educativa para garantizar un aprendizaje vinculado a la formación de la identidad de las personas y de capacidad para convivir, hacer, emprender de un modo continuo. Se está dando lugar a un replanteamiento del objeto de la educación entendiendo que esta debe estar orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. De este modo, un equilibrio entre las letras y las habilidades sociales derivará en estudiantes competentes no solo para afrontar retos cognitivos, sino para gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos, entre otros (López, 2008).

Lejos de implicar un debilitamiento de la enseñanza tradicional, la inclusión de las habilidades sociales en los currículos educativos es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo e incluso tiene alcances preventivos puesto que muchos de los problemas de aprendizaje se originan en el ámbito emocional (Delors, 1998, cit. en López, 2008). Se ha observado que en las aulas se ha incrementado el número de condiciones

psicológicas no saludables asociadas a vidas escolares no satisfactorias, presión excesiva por los resultados y relaciones interpersonales inadecuadas; esto provoca altos niveles de estrés que afectan la salud mental. Estos efectos se evidencian en el agotamiento, la ansiedad, la depresión y los problemas de externalización que generan un impacto negativo en el rendimiento escolar (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Estas ideas llevan a pensar en las habilidades socioemocionales en el ejercicio del docente. Un docente emocionalmente sano podrá interactuar de manera positiva con sus estudiantes y los conflictos de aula, regular y gestionar las emociones propias para generar respuestas acertadas que incidan indirectamente en las conductas de los alumnos y aportar a temas como la empatía, la resolución no violenta de conflictos, la asertividad y la compasión. Con ello se evidencia la importancia de fomentar y desarrollar en los docentes habilidades socioemocionales como la de que ellos logren integrar estas prácticas en el ámbito personal, las interioricen y las adapten para luego tener la capacidad de experimentar e incluso transmitir adecuadamente tales habilidades en el aula, pues es primordial que lo que se explica en ella corresponda a la conducta de quienes aparecen como referentes (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Al dar lugar a necesidades de esta naturaleza, la formación docente constituye un contexto privilegiado para atender el desarrollo integral de futuros profesores, entendiendo que las habilidades socioemocionales demandan espacios y tiempos de aprendizaje intencionales. Y precisamente, en la heterogeneidad de experiencias de quienes llegan al aula, no todas las personas han contado con posibilidades de conocer y poner en uso ciertas capacidades socioemocionales que, según las circunstancias, pueden mejorar la efectividad de nuestros desempeños.

Entendemos que urgen docentes conscientes de estas capacidades y capaces de estas habilidades que traspasan la tiza y el pizarrón y se introducen en la vida fuera del aula. La escuela, con sus mayores y menores aciertos, con sus deudas y su generosidad, es escenario de uno de los más prodigiosos actos que enaltece a la humanidad: el acto del conocimiento. En consonancia con tan importante evento, la formación docente emerge como un desafío de compromiso y respuestas acordes a las necesidades educativas vigentes. Así, esperamos que los resultados presentados en este trabajo contribuyan a colocar en un lugar de reflexión y de debate el rol de las habilidades socioemocionales en los procesos educativos y, de manera especial, en la formación de futuros profesores.



## REFERENCIAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Berasain, M. (2014) *Saber sobre las emociones*. Lumen.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, UNESCO.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple focus*. Ediciones B.
- Gutiérrez-Torres, A. M. y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hatch, T. y Gardner, H. (1990). *Social intelligence in young children*. Conferencia Anual de la American Psychological Association.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Aique.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin Fronteras, Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>
- López Rosetti, D. (2017). *Emoción y sentimientos*. Planeta.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Manes, F. (2019). *Decir presente: Hacer futuro*. Planeta.
- Manes, F. y Niro, M. (2015). *Usar el cerebro*. Planeta.
- Manes, F. y Niro, M. (2016). *El cerebro argentino*. Planeta.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.

Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín, *Yo, tú... ellos y nosotros: Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 103-134). Brujas.

Paoloni, P. V. y Rinaudo, M.C. (2015). *Cuestionario sobre percepción de habilidades*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Punset, E. (2012). *El viaje a la felicidad*. Destino.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE, Gráficas Papallona.

Rosa Rivero, A. (2014). Cultivo del sí mismo y desarrollo de una identidad moral (I). Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. Formación de Posgrado Virtual, Área Educación y Sociedad, Centro REDES.