

**EL ROL DE LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES EN LA CONFORMACIÓN DE
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL NIVEL SUPERIOR**

Autor/es: ARISTULLE, Patricia del Carmen, PAOLONI, Paola Verónica

Procedencia institucional: Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas

Dirección electrónica: patriciaaristulle@gmail.com

Número de teléfono celular: 03385-15591215

Eje temático: Escuela, familia y comunidad

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: habilidades socio-emocionales, comunidades de aprendizaje, perspectivas amplias de aprendizaje, formación docente.

Resumen

El siguiente trabajo constituye un avance de un proyecto de tesis doctoral orientado a analizar y describir el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el proceso de surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje, en el contexto del nivel superior; específicamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

Entendemos que en la escuela se producen aprendizajes que exceden los contenidos curricularmente prescriptos pero que están presentes en la cotidianeidad escolar, tales como el trabajo colaborativo, el cuidado del medioambiente, la construcción de normas de convivencia o de opiniones acerca de la realidad. Así, además de los aprendizajes académicos, la escuela es un ámbito propicio para la construcción y desarrollo de habilidades socio-emocionales, lo que a su vez impacta en el proceso de conformación de una comunidad educativa.

Nos preguntamos entonces cómo se preparan los futuros docentes para considerar en sus prácticas estas perspectivas amplias acerca del enseñar y del aprender, desplegando estrategias didácticas que propongan variadas formas de relación con el saber; qué habilidades socio-emocionales valoran como importantes para su futuro quehacer profesional. En tal sentido, nuestro estudio indaga las habilidades socio-

emocionales de estudiantes del profesorado a partir de la implementación de un cuestionario de autoinforme y de entrevistas personalizadas. Los resultados se estiman promisorios para abrir espacios de reflexión y práctica acerca del papel que deberían desempeñar este tipo habilidades en la nueva agenda didáctica.

1. Introducción

El trabajo que presentamos constituye un avance de un proyecto de tesis doctoral orientado a analizar y describir el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el proceso de surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje, en el contexto del nivel superior; específicamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria¹.

Entendemos que la escuela constituye un ámbito donde tienen lugar procesos de aprendizaje que, sin formar parte de los saberes curricularmente prescriptos, son altamente valorables por las implicancias que adquieren para el desempeño en la comunidad, tales como el trabajo colaborativo, el cuidado del medioambiente, la construcción de normas de convivencia en el aula, opiniones acerca de acontecimientos que tienen lugar en la vida cotidiana, entre otros. Esta percepción nos hace pensar que la escuela es un ámbito propicio para el desarrollo de ciertas capacidades sociales y emocionales que pueden tener incidencia en el proceso de conformación de comunidades de aprendizaje.

En esta instancia, consideramos oportuna la observación de algunas cuestiones referidas al desarrollo de habilidades socioemocionales como un factor de notable incidencia en el desempeño personal y comunitario. Para ello tomamos las respuestas ofrecidas por un grupo de estudiantes de Nivel Superior al Cuestionario sobre Habilidades percibidas, en cuyo análisis se focalizó particularmente aquellas habilidades consideradas por el modelo de Bar-On sobre Inteligencias no cognitivas (EQ-i) (Gabel, 2005).

¹ “El rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje” Resolución de aprobación del plan de tesis: 1208/14. Doctoranda Patricia Aristulle. Dirigida por la Dra. Paola Verónica Paoloni y co-dirigida por el Dr. Elio Rodolfo Parisí. Universidad Nacional de San Luis.

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 para lo cual identifica una serie de elementos tales como los componentes intrapersonal, interpersonal, de manejo de estrés, de estado de ánimo y de adaptabilidad o ajuste.

Partiendo del análisis de los datos, se desarrollan algunos lineamientos teóricos vinculados a las comunidades de aprendizaje y a ciertas particularidades de los contextos educativos que favorecen una mejor comprensión de las respuestas de los estudiantes.

Para finalizar, se presentan algunas derivaciones e implicancias de los resultados en el proceso de formación docente, surgidas a partir de la percepción de la complejidad de los aprendizajes que tienen lugar en el ámbito escolar. Nos preguntamos así qué procesos formativos deberíamos atender en estudiantes del Nivel Superior dirigidos a optimizar su futuro desempeño profesional.

2. Referentes teóricos-conceptuales

2.1. Acerca de las habilidades socio-emocionales

En el transcurso de nuestra vida, es probable que en muchas ocasiones hayamos experimentado diversas emociones. Es más, es altamente posible que hayamos podido dar cuenta de por qué sentíamos aquello que sentíamos. Esta cuestión, que en ocasiones resulta obvia, forma parte de un interesante bagaje de aprendizajes y adquisiciones que ocurren en la vida de una persona, desde la infancia hasta etapas más avanzadas (Goleman y Senge, 2016). No resulta un detalle menor que para que las personas podamos avanzar en estos dominios, es imperioso contar con entornos que así lo permitan.

En este orden de ideas, cabe considerar la adquisición y el desarrollo de habilidades socio-emocionales, observando que existe gran acuerdo en sostener que nuestra sociedad requiere una amplia variedad de competencias, que no refieren sólo a saber o saber hacer, sino también a querer hacer, a saber ser y estar (Repetto Talavera y Pérez-González, 2007). La mayoría de las definiciones coinciden en señalar que las

competencias² son aprendidas o bien susceptibles de aprendizaje y desarrollo e implican necesariamente la realización adecuada de un determinado tipo de actividades o tareas. De este modo, cabe afirmar que las competencias no son características estables de las personas, sino que son más bien una demostración de actuación adecuada en determinadas condiciones contextuales, gracias a la existencia previa y a la combinación de recursos tanto personales como del contexto. Por lo tanto, puede decirse que en el marco de las competencias, es importante tener en cuenta que la adquisición, el desarrollo y la expresión de las mismas, dependen tanto de las características del contexto o situación, como también de la interacción entre el ámbito personal y situacional.

Para que una persona demuestre competencia ante una determinada tarea, no sólo necesita tener dominio de conocimientos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser y estar), sino que también requiere estar motivada para actuar (querer hacer) y deberá tener ciertas características personales, tales como capacidades cognitivas, inteligencia emocional y rasgos de personalidad, y propiedades de contexto que sean favorables para la actuación que se pretende realizar, es decir, poder hacer (Repetto Talavera y Pérez-González, 2007).

Resulta oportuno detenernos en algunas observaciones que realizan las autoras acerca de una concepción holística de las competencias; en este sentido cabe decir que el modelo holístico entiende a las competencias como la integración tanto de las tareas desempeñadas –conductas- como de los atributos de la persona, al tiempo que tiene en cuenta el contexto. Este modelo concibe a las competencias como “el resultado de la interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, actitudes, y aptitudes y rasgos de personalidad, movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo” (Vargas *et al.*, 2001 en Repetto Talavera y Pérez-González, 2007, p. 96).

Podemos diferenciar no obstante aquellas competencias que se acercan más al ámbito propiamente emocional, como la percepción, valoración y expresión de las emociones,

² Habilidades y competencias son términos relacionados, que refieren a disposiciones del ser humano, 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.

la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión de las emociones y conocimiento emocional y la regulación reflexiva de las emociones. En tanto que es posible identificar dentro de las competencias propiamente sociales a aquellas conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando las conductas de los demás haciendo posible la resolución de problemas que pueden surgir en la interacción y minimizando la probabilidad de aparición de futuros conflictos (Castejón, Cantero y Pérez, 2008; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007).

En esta línea de ideas, el modelo de Bar-On de Inteligencias no cognitivas (EQ-i), 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. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas 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.

Cabe decir que dicho modelo está compuesto por cinco elementos: 1) *el componente intrapersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) *el componente interpersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; 3) *el componente de manejo de estrés*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; 4) *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, 5) *el componente de adaptabilidad o ajuste*.

Por otra parte, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas, que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras, que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la

responsabilidad social. Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí (Bar-On, 2000 en Gabel, 2005).

Es interesante destacar también expresiones 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 ya no es sólo un ensayo, sino que pretende conseguir un objetivo y se alcanza o se falla en el intento, ya es posible juzgarla como buena o como mala y, en consecuencia, puede modificarse para ajustarla al objetivo deseado. En este sentido, las habilidades o competencias socio-emocionales constituyen un interesante ámbito de aprendizaje, de nuevos ajustes y de revisión de los propios comportamientos. Cabe resaltar que dichas competencias se ponen de manifiesto en ámbitos de interacción; es decir, entre y con otros. A partir de esta observación, realizaremos el desarrollo de otro concepto fundamental en este escrito que es el de *comunidades de aprendizaje*.

2.2. Acerca de las comunidades de aprendizaje.

Reparamos en un enunciado de Bauman en el que haciendo referencia a la comunidad, sostiene que la misma constituye en esta época “la última reliquia de las antiguas utopías de la buena sociedad; denota lo que ha quedado del sueño de una vida mejor compartida con mejores vecinos y que sigue mejores reglas de cohabitación” (Bauman, 2013, p. 100). En esta expresión hallamos una interesante valoración de la comunidad como medio para desarrollar lo mejor de nuestras individualidades, para compartir, para hacer junto a otros, para enseñar y para aprender (Ander-Egg, 2008).

Puede decirse que las comunidades de aprendizaje son un instrumento para promover el diálogo intercultural, la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. En efecto, se han ido configurando como una alternativa a una forma de entender la educación que otorga de manera exclusiva a la educación formal y a las instituciones del sistema educativo, la responsabilidad de la formación de niños, jóvenes y ciudadanos en general (Coll, 2001). Acerca de las comunidades de aprendizaje, Coll reconoce que existe un ámbito de conocimientos y experiencias en proceso de articulación y de construcción coherente;

sin embargo señala que es posible detectar una serie de elementos acerca de la dirección en que puede orientarse la revisión en profundidad de la educación escolar y de los sistemas de educación formal (Coll, 2001) que afectan planos y niveles esenciales tales como las aulas, los centros educativos, el contexto social y comunitario, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. A partir de estos señalamientos, es pertinente presentar las cuatro grandes categorías de comunidades de aprendizaje: comunidades de aprendizaje *referidas al aula*, comunidades de aprendizaje *referidas a la escuela o centro educativo*, comunidades de aprendizaje *referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial en la que reside una comunidad de personas* y comunidades de aprendizaje *que operan en un entorno virtual* (Coll, 2001).

Las comunidades de aprendizaje encarnan la tendencia creciente a recuperar el sentido amplio original del concepto de educación, que se ha ido restringiendo y limitando. La idea clave es que la educación es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. Esto comporta la exigencia de redefinir las funciones, competencias y responsabilidades de los diferentes escenarios y agentes educativos, como así también potenciar el compromiso entre todos ellos en tal sentido.

Por otra parte, se propone *la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje*, entendiendo que en las comunidades de aprendizaje las personas con diferente nivel de experiencia, pericia y conocimiento aprenden gracias a la colaboración que establecen entre sí, a un proceso de construcción colectivo y a ayudas mutuas que tienen lugar.

Otro de los postulados de las comunidades de aprendizaje propone la *superación de las barreras entre la educación formal, no formal e informal*, poniendo el acento en la importancia del desarrollo, la socialización y la formación de las personas.

En este marco de ideas, se postula *la adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación y como objetivo comunitario*. En coincidencia con principios desarrollados por UNESCO (2010) la educación y el aprendizaje se conciben como procesos que tienen lugar desde el nacimiento hasta la muerte y dependen de las oportunidades ofrecidas, de las opciones y motivaciones

individuales y de las posibilidades que encuentra cada persona en su entorno social y comunitario.

Como último punto se señala *el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación para configurar nuevos espacios y escenarios educativos y para transformar los existentes*. En este aspecto, se considera que las comunidades de aprendizaje pueden incrementar su eficacia cuando utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación para ampliar las redes de intercambio potenciando el aprendizaje de sus miembros (Coll, 2001).

Realizando un análisis de las cuestiones expresadas anteriormente, resulta importante retomar conceptos desarrollados por Perkins en los que expone que en muchos sentidos la escuela se dirige a lo que podría denominarse “el sistema de la persona sola” (Perkins, 1997), entendiendo que la persona sola es la que adquiere conocimientos y habilidades, resuelve problemas matemáticos, escribe composiciones y guarda todo ese conocimiento en su cabeza. Desde una postura diametralmente opuesta, el autor plantea la idea de “la persona más el entorno”, entendiendo que normalmente la gente funciona asociada al entorno, ya que eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses. Profundizando esta idea cabe pensar que la cognición humana óptima casi siempre se produce de una manera física, social y simbólicamente repartida. En este sentido cabe considerar que las personas piensan y recuerdan con la ayuda de toda clase de instrumentos físicos e incluso construyen otros nuevos a fin de obtener más ayuda. Por otra parte, las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas, mediante sistemas simbólicos socialmente compartidos, tales como el habla, la escritura, los diagramas, las notaciones científicas, entre otros (Perkins, 1997).

2.3. Acerca de la enseñar y el aprender en comunidad. El rol de lo socio-emocional.

Estimamos oportuno considerar algunas cuestiones propias de la educación actual en el marco del estudio que venimos realizando. Un interesante trabajo de investigación sobre diversos aspectos referidos a la educación en la provincia de Córdoba (Gutierrez *et al.*, 2013), concluye que el acceso al nivel primario se encuentra universalizado, al

punto que se trata de prácticas educativas que se encuentran naturalizadas, dado que forman parte de conquistas culturales y políticas alcanzadas y consolidadas. Esta situación genera otras demandas y propone un nuevo piso a alcanzar entre cuyas metas cabe citar que los niños concluyan sus estudios en el tiempo previsto, que se reconozcan como sujetos de derechos, que desarrollen una conciencia crítica sobre la desigualdad y la solidaridad, que se comprometan en la defensa del medioambiente y en el respeto por las diferencias sociales y culturales, entre otros (Gutierrez *et al.*, 2013).

Por otra parte, los autores reflexionan acerca de que al tiempo que ocurren estos logros interesantes que merecen ser destacados, existe una visión restringida del trabajo de enseñar que sostiene que la transmisión escolar remite solo a contenidos curricularmente determinados y medibles a través de ciertos dispositivos.

Esta forma de entender el trabajo de la escuela, invisibiliza de alguna manera una serie de logros de importante valor formativo que en muchas ocasiones no son observados en las prácticas evaluativas que tienen lugar. En esta línea de ideas, los autores realizan una interesante reflexión

“Si enseñar es un trabajo cultural que se moviliza en los procesos de transmisión escolar, su valoración no puede reducirse solo a lo ocurrido y producido con los contenidos curriculares. Debe reconocerse, además, lo que la escuela logra en relación a la construcción de una conciencia crítica, al desarrollo de experiencias de participación y de la asunción por parte de cada niño de sus derechos” (Gutierrez *et al.*, 2013, p. 5).

Y continúan diciendo que cuando los niños se preocupan por sus compañeros, piden que se los trate bien, ensayan modos colaborativos de trabajo, construyen opiniones sobre el mundo que los rodea, ponen de manifiesto logros de la escuela que exceden las competencias observadas en muchas evaluaciones estandarizadas.

En esta misma línea de ideas Huertas y Montero (2001) manifiestan que la escuela en nuestros días es uno de los escenarios básicos de socialización de las personas y de su construcción como tales. Y ello porque en tanto la vida moderna continúe con los rasgos que la caracterizan, la escuela seguirá cobrando un papel cada vez más importante. De esta manera, la escuela ya no sólo forma en determinados contenidos,

sino que también adiestra en el ejercicio de ciertos procedimientos y técnicas; es el marco donde se conoce y se aprende el complejo mundo de las relaciones interpersonales, donde se construye buena parte de las relaciones afectivas, de sus motivaciones, donde se adquieren valores y opiniones. A partir de estas observaciones los autores concluyen que la educación escolar tiene que cumplir en la actualidad el papel de formación integral de la persona (Huertas y Montero, 2001).

A través de estas ideas, no se pretende menguar la importancia de los aprendizajes académicos, sino ampliar la perspectiva cuando se habla de aprendizajes escolares. Por ejemplo, se manifiesta el interés por atender a las formas en que estos avances en la atención al derecho a la educación logran reflejarse en aprendizajes y experiencias escolares significativas para los estudiantes.

Cabe pensar que frente a este marco, resulta necesario revisar ciertas prácticas vinculadas a la formación docente en un sentido que promuevan la producción de saber pedagógico didáctico que ayude a asumir los cambios y a favorecer experiencias de aprendizaje significativas (Gutierrez *et al.*, 2013).

En un entorno caracterizado por una cantidad excesiva de datos, noticias y descubrimientos, es preciso crear espacios de aprendizajes situados, flexibles y perspectivistas. Para fomentar tales prácticas, las actividades académicas deben diseñarse de modo que se planteen problemas cada vez más abiertos y que requieran que los estudiantes tomen progresivamente más decisiones sobre las metas, los modos de desarrollar el aprendizaje y las maneras de evaluar los propios conocimientos. Este tipo de prácticas tiene más posibilidades de concretarse en escenarios plurales, en compañía de otras personas, planteándose los objetivos y la realización de la tarea en forma conjunta (Huertas y Montero, 2001).

3. Aspectos metodológicos

Contexto de implementación. En este escrito se presentan algunos datos de un estudio con estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente “San José” de Laboulaye, una localidad del sur de la provincia de Córdoba, de aproximadamente 22 000 habitantes.

El Instituto Superior de Formación Docente “San José”, fundado el 20 de febrero de 1916, es una institución educativa de gestión privada, confesional, cuya acción educativa se realiza bajo los principios de la Congregación de Hermanas Carmelitas Descalzas de Santa Teresa de Jesús, siendo el único centro educativo de la localidad donde se desarrollan los cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior.

Por otra parte, la institución atiende la formación profesional de alumnos de la localidad y de la zona de influencia ya que en el ámbito específico del Nivel Superior, donde se cursan estudios correspondientes al Profesorado de Educación Primaria y al Profesorado de Educación Inicial, se manifiesta una importante concurrencia de jóvenes de la localidad como así también de localidades cercanas como Melo, Serrano, Huanchilla, General Levalle, La Cautiva, Vicuña Mackenna, Monte de los Gauchos, Adelia María, Rosales, Villa Rossi, entre otros, conformando una matrícula de 93 alumnos.

Participantes. Para el estudio en curso, se tomaron datos de 30 alumnas de primer año, 18 alumnas de tercer año y 5 alumnas de cuarto año de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, conformando un total de 53 estudiantes. Se trata de una muestra intencional, seleccionada teniendo en cuenta las posibilidades de acceso al campo. Los datos fueron recabados entre los meses de febrero y julio de 2015, durante el horario vespertino de cursado. La población estuvo constituida por estudiantes mujeres en su totalidad cuya edad promedio es de 24 años.

Instrumento. Nos valimos del *Cuestionario sobre Habilidades Percibidas* (Paoloni y Rinaudo, 2015)³. 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

³ Paoloni, P. y Rinaudo, M.C. (2015). *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades*. Material en etapa de revisión elaborado en el marco de proyectos institucionales de ciencia y tecnología. Universidad Nacional de Río Cuarto.

que percibe haber desarrollado la habilidad mencionada marcando con un 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). Cabe precisar que para esta ponencia en particular seleccionamos únicamente los resultados relativos al grupo de habilidades socio-emocionales que en el instrumento empleado fueron consideradas en base al modelo teórico propuesto por Bar-On (2000 en Gabel, 2005).

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En esta instancia del estudio, consideramos algunas cuestiones que indaga el Cuestionario *sobre Habilidades Percibidas*, específicamente nos centraremos en las socio-emocionales según el modelo teórico de referencia. En el Cuadro 1 sistematizamos los ítems que conforman el grupo de habilidades socio-emocionales que valora el cuestionario y los puntajes promedio obtenidos por el grupo de estudiantes en cada uno de ellos.

Cuadro 1. Frecuencias y puntajes promedio obtenidos para cada uno de los ítems que valoran percepción de habilidades socio-emocionales en el *Cuestionario sobre Habilidades Percibidas* (Paoloni y Rinaudo, 2015).

Datos para 53 alumnos del Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación Inicial.
Año 2016.

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

Algunas interpretaciones respecto de los resultados obtenidos

A continuación realizamos algunas observaciones del análisis de las respuestas de los estudiantes considerando los componentes propuestos por Bar-On, expresados en un apartado anterior.

El primer lugar consideramos *el componente intrapersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.

Con relación a esta cuestión, es interesante observar que el aprendizaje social y emocional complementa la parte académica de modo que todo junto conforma la educación integral. Puede decirse que esto constituye la base de la empatía, es decir entender cómo se sienten y piensan los otros, y también de las destrezas sociales, la cooperación y el trabajo en equipo. Cabe atender aquí algunos aportes de Goleman y Senge (2016) en los cuales desarrollan un análisis de la empatía en el que explican que no basta saber cómo piensan los demás, sino que también es preciso preocuparnos por ellos y estar dispuestos a ayudarlos.

En primer lugar hacen mención a la *empatía cognitiva*; se trata de entender cómo ven el mundo y qué piensan de él las demás personas procurando comprender sus perspectivas. La segunda es la *empatía emocional*, que proporciona una sensación interna instantánea sobre lo que siente la otra persona al percibir sus emociones. La tercera clase de empatía se denomina *preocupación empática* y se caracteriza porque conduce de forma natural a la acción empática. Esta visión ampliada de cómo ven y sienten el mundo los otros, actúa como antídoto contra una visión unidimensional de los demás (Goleman y Senge, 2016).

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 escenarios físicos interactivos. Respecto de nuestros resultados, no preocuparía entonces el porcentaje de casi el 63% de alumnos que reconoce tener muy desarrollada esta habilidad para empatizar con los demás; sí parece algo alarmante el 37% restante que según sus respuestas, perciben tener un escaso o nulo desarrollo de esta habilidad o bien, no saben qué responder al respecto. En igual sentido y de modo congruente, llama la atención que más del 50% de los alumnos considerados en este estudio,

manifiesten tener poco o nada desarrollada la habilidad para tomar conciencia de sus sentimientos al momento de experimentarlos, o bien, admiten no saber qué responder al respecto. Siendo coherente con el modelo propuesto por Bar-On, si alguien tiene dificultades para conectarse con sus emociones, con sus sentimientos y discernir así acerca de las causas que los provocan, ¿qué posibilidades tiene de hacer una lectura sensible de las emociones, sentimientos, necesidades o estados anímicos de los demás? Y las respuestas a las que hacemos referencia pertenecen a futuros docentes...

En segundo lugar, observamos *el componente interpersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos;

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 dificultoso organizar su pensamiento y caen en reacciones primitivas tales como desear que el tiempo se detenga o huir o reaccionar violentamente (Goleman, 2007).

Cabe citar aquí las cuatro capacidades identificadas por Hatch y Gardner (en Goleman, 2007), que constituyen los componentes de la inteligencia interpersonal. El 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 hacia 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 se destacan en la realización de acuerdos, en arbitrar o mediar en disputas. En tercer lugar, *la conexión personal*, entendida como la empatía y la conexión. 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, *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.

Estas cuestiones permiten observar que los sentidos, las metas, los afectos, las emociones acompañan cualquier aprendizaje por el solo hecho de darse en un mundo social. 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 concordancia con lo dicho, Goleman afirma que si las personas sienten que hay algo que se puede hacer en determinada circunstancia, si se puede ejercer algún control, es probable que se desempeñen mucho mejor emocionalmente que quienes se sienten impotentes frente a dicha situación (Goleman, 2007).

Por otra parte, es pertinente realizar una observación en cuanto a que el aprendizaje cooperativo es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Para considerar que ocurre cooperación entre pares, los miembros del equipo deben ser capaces de trabajar de manera interdependiente para alcanzar una meta común (Huertas y Montero, 2001). Dicha interdependencia supone desarrollar conductas dirigidas al fin común y la necesaria moderación de cualquier comportamiento que interfiera de manera negativa en el proceso en cuestión.

En tercer término y observando el *componente de manejo de estrés*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista, cabe rescatar apreciaciones de Goleman cuando refiere al optimismo, el buen humor y la esperanza.

Por un lado y con relación al optimismo, se puede decir 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).

En relación con este rasgo, parece oportuno citar el buen humor; en este sentido Goleman sostiene que éste, mientras dura, favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas, sean estos de carácter interpersonal o intelectual.

Por otra parte, la esperanza es definida como la capacidad de “creer que uno tiene la voluntad y también los medios para alcanzar sus objetivos, sean estos cuales fueran” (Snyder, en Goleman, 2001, p. 113). Puede decirse que la misma juega un papel de suma importancia en la vida al ofrecer cierta ventaja tanto en logros personales como académicos. Abrigar esperanza significa que uno no cederá ante la ansiedad abrumadora, como tampoco a una actitud derrotista cuando se enfrente a desafíos o contratiempos (Goleman, 2001).

Profundizando esta idea, es pertinente notar 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. 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).

Puede decirse entonces que la atención es la herramienta fundamental para aprender. La capacidad para mantener la atención donde uno quiere se denomina “control cognitivo” (Goleman y Senge, 2016, p. 24). Goleman y Senge explican que los circuitos del control cognitivo recorren la corteza prefrontal, que actúa como centro ejecutivo de la mente. Se trata de la parte del cerebro que permite oponer resistencia a la distracción, inhibir los impulsos perjudiciales, retrasar la gratificación en la búsqueda de las metas, estar dispuestos a aprender y permanecer centrados en los fines que se persiguen.

En cuarto lugar consideramos *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.

Acerca de este aspecto, es pertinente considerar algunas expresiones de Gross y Thompson (2009, en Paoloni, 2014) cuando refiriéndose a sociedades civilizadas sostuvieron 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, regularan sus emociones, tanto en cómo se las experimenta 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 de tal modo que la agresión y la violencia tienen un alto costo para nuestra sociedad. En este sentido, cabe decir que 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). Los autores sugieren que no se trata de desactivar las perturbaciones de las emociones, del contexto o del sentido común para evitar caer en errores, sino de tomar conciencia de cómo esos atajos están operando y saber identificar en qué situaciones no debe tenérselos en cuenta.

Por otra parte, y considerando las decisiones que se toman de manera colectiva, Manes y Niro concluyen que estas acciones harían que emergieran fenómenos propios de la interacción entre seres de la misma especie. En tal sentido, exponen que tales decisiones podrían verse influenciadas por múltiples variables entre las que se encuentran el grado de información y la preferencia de un individuo por otro (Manes y Niro, 2015).

Sobre esta misma cuestión Huertas y Montero se preguntan acerca de cómo saber si un grupo está auténticamente cohesionado. La respuesta que proporcionan toma como parámetros dos índices que a su criterio resultan los más significativos: *en primer lugar*, la motivación o la atracción hacia el grupo y *en segundo lugar*, la resistencia a abandonarlo, manifestadas por indicadores tales como expresiones de alegría y

agitación, los movimientos de acercamiento y alejamiento, la sincronía de comportamientos en relación con la tarea, entre otros (Huertas y Montero, 2001).

En quinto lugar consideramos *el componente de adaptabilidad o ajuste* como un interesante factor vinculado al desarrollo y puesta en funcionamiento de habilidades socioemocionales.

En este sentido, es oportuno destacar expresiones de Huertas y Montero cuando dicen que las personas se construyen en las experiencias de vida que encuentran en su camino. En dichas experiencias no están disociados los contenidos por temas, ni los procedimientos por secuencia ni se etiquetan los afectos conforme éstos se producen. El aula es un escenario de vida donde se entremezclan junto con las enseñanzas, las opiniones, las actitudes.

En este contexto variopinto es preciso pensar cuando presentamos propuestas orientadas al aprendizaje. Una alternativa interesante es aquella centrada en la colaboración, la comunicación y el intercambio de conocimientos. En este orden de ideas, se aspira a crear situaciones de enseñanza en donde se fomenten oportunidades para que las personas compartan y construyan un mismo marco de referencia que les haga enriquecer sus conocimientos anteriores. Lo necesario entonces para el aprendizaje, es el conocimiento mutuo y la intersubjetividad, el intercambio de pareceres, la confluencia (Huertas y Montero, 2001). Estas ideas nos invitan a pensar las oportunidades de aprendizaje que ocurren a partir de actividades con otras personas, que implican entre otros aspectos, el desarrollo de habilidades vinculadas con la capacidad de adaptarse y de generar comportamientos favorables para la tarea grupal.

Por otra parte, cabe decir que la intersubjetividad nace cuando nace cada persona y se hace más potente según la persona se va descentrando de sí misma y es capaz de atribuir significados e intenciones a quienes la rodean. La intersubjetividad se pone de manifiesto todas las veces que uno regula su actuación teniendo en cuenta lo que cree que el otro piensa y desea. Por ello, ser capaz de anticipar las reacciones del otro, establecer expectativas y suposiciones sobre lo que se espera que el otro haga y piense cuando está con uno, constituye el principio básico de la interacción humana (Huertas y Montero, 2001). Interactuar implica entonces negociar y construir un bloque

común de conocimientos apoyándose en la mayor cantidad de intercambios en todas las direcciones que sea posible.

Las apreciaciones desarrolladas nos 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 (Huertas y Montero, 2001).

Para ello es de gran importancia enseñar que hay que dejar hablar a los demás, dejarlos terminar y escucharlos, haciendo uso del silencio y de las pausas para ceder turnos en la interacción. Por otra parte, es preciso señalar otro comportamiento frecuentemente necesario en el trabajo con otros que es pedir ayuda, siempre de una manera concreta, bien dirigida y mostrando la necesaria humildad para facilitar el logro de lo que queremos. En este mismo orden de comportamientos, cabe destacar la tolerancia con relación a la comunicación. Sobre esta cuestión, es interesante advertir que comunicarse con los otros requiere no ser muy exigente sobre la propiedad en el uso del lenguaje y las capacidades expresivas. Si deseamos facilitar y estimular el intercambio de ideas, debe aceptarse que exista poca claridad e incorrecciones en las expresiones, generando un clima que permita la espontaneidad; este resulta un factor clave para alcanzar una comunicación que optimice la construcción de conocimientos (Huertas y Montero, 2001).

Posibles implicancias en el proceso de formación docente

Las ideas desarrolladas nos conducen a reflexionar que poder llevar a la escuela un modelo que atienda el proceso educativo de los estudiantes de manera integral, requiere ayudar a los docentes a prepararse de manera adecuada para encarnar aquello que van a enseñar. Asumimos que no se trata de cuestiones simples sino de un sofisticado proceso de aprendizaje mutuo, que implica cambios en el modo de percibir y de comportarse, posibilitado por un sentido de asociación de responsabilidades ante una situación compleja (Goleman y Senge, 2016).

Entendemos que la escuela no puede establecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores, pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que

habitan los niños y adolescentes. La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones los recorren, con qué palabras nombran sus mundos. Necesita de ello para recuperar oficio, para reconocer la dignidad de los sujetos y extenderles una invitación abierta a dialogar con otros saberes (Gagliano, 2007).

En este sentido, es interesante reflexionar sobre una expresión de Ander-Egg en la que sostiene que

“Nadie es tan insignificante, tan poca cosa, como para no poder hacer algo a fin de mejorar una situación-problema que afecta a su propia comunidad; del mismo modo que nadie es tan grande y tan poderoso como para considerarse con capacidad para cambiarlo todo” (Ander-Egg, 2008, p. 66)

Los profesores han de estar integrados en comunidades donde se ayuden unos a otros. De modo que debe procurarse no sólo ofrecer una formación superficial sino estimular redes cooperativas verdaderamente sólidas que transformen la cultura de la escuela mediante la colaboración permanente y la constante innovación (Goleman y Senge, 2016).

La escuela necesita y puede religar nuevas formas de asociatividad donde sea posible conectar inteligencia colectiva, frutos del trabajo común a partir de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento (Gagliano, 2007).

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes nos animan en la reflexión acerca de que la educación, como sostenía Paulo Freire, es ante todo un problema político que exige pensar qué tipo de sociedad queremos, qué tipo de hombres y mujeres deseamos formar. En esta línea de ideas, podemos afirmar que la educación puede ayudar a fortalecer la ciudadanía, la democracia, la convivencia, la calidad de vida cuando se dan ciertas condiciones tales como una educación como práctica de la libertad, volcada al bien común y a la promoción de las personas, inspirada en valores éticos y morales que nos mueven a servir a los demás (Ander-Egg, 2008). En este mismo sentido, Goleman y Senge expresan que “mientras transcurre la vida, la sensación de que vamos de la mano con nuestros valores acaba siendo un timón interno” (Goleman y Senge, 2016, p. 21).

Por otra parte, es pertinente retomar expresiones de Ander-Egg (2008) cuando sostiene que ha surgido una nueva forma de pobreza, caracterizada por la falta de relaciones interpersonales gratificantes y afectivas, cuestiones esenciales para los seres humanos. A partir de esta idea, concluye que en tanto la pobreza en sentido material produce hambre, falta de vivienda digna, de educación, de servicios de salud, de agua potable, esta pobreza posmaterialista –sufrida por quienes creían que la felicidad residía en la acumulación- es la falta de satisfacción de otras necesidades básicas tales como la comunión humana.

Las ideas desarrolladas nos invitan a pensar la formación docente como una instancia fundamental en el trayecto de aprendizaje de los educadores y con fuertes implicancias personales y sociales. Necesitamos cuidar, sostener y profundizar los logros alcanzados con acciones que atiendan aspectos que, quizás hasta el momento, no se han colocado en el eje del debate con el énfasis que requieren. Pensamos aquí en la importancia de atender al desarrollo de las habilidades socioemocionales como un factor de notable incidencia en el surgimiento y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, entre otros.

¿Qué otras cuestiones deben tenerse en cuenta para atender procesos formativos pertinentes y relevantes? No es un interrogante sencillo; pero viene a la memoria un interesante párrafo leído tiempo atrás.

Gardner expone de manera maravillosa un diálogo con el violoncelista Yo-Yo Ma en el que lo interroga acerca de qué es para él, en su condición de intérprete musical de primera línea, un buen trabajo. La respuesta no se hizo esperar y Yo-Yo Ma destacó allí tres obligaciones bien definidas. *Por un lado*, interpretar el repertorio con la máxima excelencia posible; *por otro lado*, ser capaz de trabajar con otros músicos, en especial en condiciones en que se precisan la rapidez, la comprensión mutua y la confianza necesarias; *finalmente*, transmitir el conocimiento, las habilidades y la comprensión a las generaciones siguientes y orientarlas de manera tal que perdure la música que él tanto aprecia (Gardner, 2013).

Quizás estas palabras puedan ser, de alguna manera, el inicio para una búsqueda conjunta en la que se cristalicen los principios identificados por Yo-Yo Ma: hacer lo que sabemos de la mejor manera y estar dispuestos siempre al aprendizaje que llega de

diversos modos y a través de las vías más sorprendentes; estar abiertos a la experiencia compartida tanto para recibir como para ofrecer a cambio; ser generosos en nuestra práctica, dar y darnos en la enseñanza para que, curiosamente, nunca se acabe de aprender.

5. Bibliografía

Ander-Egg, E. (2008) *La ciudad educadora*. Córdoba: Brujas.

Bauman, Z. (2013) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008) Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N15, Vol. 6 (2) 2008, pp. 339-362.

Coll, C. (2001) *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.

Gabel, R. (2005) *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN, 2005. – 33 p. – (Serie Documentos de Trabajo n.º 16).

Gagliano, R. (2007) Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259) Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Gardner, H. (2013) *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós

Goleman, D. (2007) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara

Goleman, D. y Senge, P. (2016) *Triple focus*. Barcelona: Ediciones B.

Gutierrez, G. M., Beltramino, L., Castro González, E, González Olguín, E., Tosolini, M. (2013) *El nivel primario en Córdoba: análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

- Huertas, J. A. y Montero, I. (2001) *La interacción en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Manes, F. y Niro, M. (2015) *Usar el cerebro*. Buenos Aires: Planeta.
- Paoloni, P. V. (2014) El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Repetto Talavera, E. y Pérez-González, J. C. (2007) Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional N 40*.
- Rosa Rivero, A. (2014) *Cultivo del sí mismo y desarrollo de una identidad moral (I)* Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernán Fernández Cid) Centro REDES.
- UNESCO (2010) *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo. UIL.