

Habilidades socioemocionales en contextos éticos, académicos y universitarios

Socioemotional skills in ethical, academic and university contexts

Mónica Laura Fornasari ¹
Claudia Angélica Sánchez Calderón ²

Resumen: Los resultados alcanzados son producto de investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) y la Universidad Autónoma del Estado de México (Sánchez Calderón, 2019), desde un diseño metodológico mixto, aplicado al campo de la Educación Superior. Nuestro problema se centra en estudiantes universitarios que no avanzan en sus trayectorias académicas. Abandonan sus estudios, cuando no logran afrontar las exigencias curriculares y de ambientación institucional, por carecer de estrategias epistémicas, sociales, y emocionales para consolidar su formación en la carrera de Psicología. Con las escalas de habilidades socioemocionales (HSE), grupos focales y entrevistas aplicadas en las muestras, demostramos que, desde un Programa de Formación Ética, basado en HSE, se transforma y mejora la calidad de vida en los ámbitos académicos, se fortalecen las convivencias saludables y se construyen sentidos de "comunidades de aprendizajes universitarias", en trayectos sólidos, institucionales y participativos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, ética, aprendizajes, estudiante universitario

¹ Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mlfornasari@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7588-0960>.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Educación Superior. Licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONAHcyT. Metepec, México. Correo electrónico: casanchezc@uaemex.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7684-0247>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 41-52.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)03) / Recibido: 14/11/2024 / Aprobado: 08/03/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

Abstract: *The results achieved with the research carried out at the National University of Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) and the Autonomous University of the State of Mexico (Sánchez Calderón, 2019), from a mixed methodological design, applied to the field of Higher Education. Our problem focuses on university students who do not advance in their academic trajectories. They abandon their studies, when they are unable to cope with the curricular demands and institutional environment, because they lack the epistemic, social, and emotional strategies to consolidate their training in the career of Psychology. With the Socio-Emotional Skills (SEH) scales, focus groups, and interviews applied to the samples, we demonstrate that an Ethical Training Programme, based on SEH, transforms and improves the quality of life in academic environments, it strengthens healthy coexistence, and it builds a sense of university learning communities, in solid, institutional, and participative trajectories.*

Keywords: *socioemotional skills, ethics, learning, university students*

Introducción

A lo largo de este trabajo, el objetivo se centra en recuperar los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) y la Universidad Autónoma del Estado de México (Sánchez Calderón, 2019) para incorporar aportes científicos que se realizan al campo de la Educación Superior. Surge desde un enfoque ético sobre las habilidades socioemocionales (HSE) en escenarios de convivencias académicas e institucionales, para profundizar sobre las problemáticas emergentes en estos contextos, desde miradas complejas, integrales e interdisciplinarias. A su vez, el planteo epistémico intenta superar los desencuentros vigentes entre investigaciones académicas y prácticas pedagógicas. Nuestras contribuciones se focalizan, de esta manera, en promover la sociedad del conocimiento desde las investigaciones científicas en Latinoamérica, como un verdadero capital cultural en Iberoamérica (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2008).

El problema que motiva nuestros estudios surge de las dificultades que, muchas veces, observamos en las instituciones universitarias, donde los estudiantes no logran sostener sus trayectorias académicas y, en ocasiones, terminan abandonando los estudios superiores, porque no pueden afrontar las exigencias de ambientaciones institucionales, por las carencias en las estrategias epistémicas, sociales y emocionales que se requieren, para una formación profesional en Psicología (Maldonado y Fornasari, 2021).

La falta de formación previa para la participación en las convivencias académicas e institucionales en los escenarios de Nivel Superior, en muchos casos, provoca desgranamientos, dificultades para sostener las trayectorias curriculares y para rendir exámenes, estados de ansiedad y estrés, lo cual interfiere en las travesías académicas para sostener los procesos del ingreso, permanencia y egreso

(Maldonado y Fornasari, 2021). Estas problemáticas emergentes no permiten construir experiencias de aprendizajes académicos, consolidados y significativos, sobre las relaciones de alteridad y la construcción de una ciudadanía universitaria protagónica.

Ante la gran diversidad de problemáticas presentes en el ámbito educativo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018), establece en la Meta 4.3 del objetivo 4 Educación de Calidad, que, para el año 2030, se asegure el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Las instituciones deben generar las condiciones para quienes ingresan a las universidades, para consolidar sus trayectorias académicas en términos de igualdad, permitiéndoles concluir de manera exitosa y en los tiempos universitarios previstos. Aquí, la educación será el impulso para mejorar la vida de las personas.

En este marco, surge el interés por indagar los procesos subjetivos en estudiantes universitarios, para desarrollar HSE en contextos de convivencias académicas e institucionales. Las experiencias recuperadas en nuestras investigaciones demuestran que aprender y desarrollar estrategias socioemocionales fortalecen los oficios de ser estudiantes y mejoran la calidad de vida académica y universitaria. A partir de entornos educativos nutritivos que faciliten la participación democrática y la comunicación asertiva entre sus miembros, se promueven y regulan convivencias saludables para los estudiantes en sus ámbitos educativos (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018; Freire, P., 2008; García Méndez, 2007; Gómez da Costa, 2007). En estos dispositivos de aprendizajes y construcciones subjetivas, se genera una tensión dialéctica y paradójica entre los procesos singulares y colectivos/sociales en relación al encuentro con un otro (Fornasari, 2016; López Molina, 2015; Tiramonti, 2005).

Este avance en las nuevas conceptualizaciones sobre el desarrollo de las HSE, necesarias para afrontar estudios superiores, interpela las funciones y responsabilidades que la universidad asume frente a las generaciones que tiene a su cargo. Asimismo, permite ampliar miradas y proponer dispositivos de intervención psicoeducativos, desde las políticas educativas públicas, en relación al acompañamiento, asesoramiento y orientación para la constitución subjetiva de nuestros estudiantes, para sostener sus trayectos formativos académicos y profesionales, desde una perspectiva ética, compleja, integral y articulada.

Entornos socioemocionales en contextos universitarios

Para comenzar a profundizar nuestras miradas en las HSE, tenemos que contextualizar los ambientes y entornos universitarios, porque las diferentes culturas, las dinámicas y los climas institucionales pueden fortalecer los aprendizajes de estos recursos y herramientas a nivel subjetivo; como así también obstaculizarlos e inhibirlos en sus procesos y desarrollos.

Si bien estos aprendizajes comienzan en el seno familiar y sociocultural de cada sujeto y tienen diferentes niveles de desarrollo y apropiación en cada uno,

sabemos que los escenarios educativos de todos los niveles pueden contribuir en sus adquisiciones para ser internalizados como modelos en las tramas vinculares y sociales. Los entornos universitarios saludables pueden ofrecer condiciones y dispositivos institucionales que fortalezcan las relaciones socioemocionales entre miembros de las comunidades educativas.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994), se ofrecen los cuatro principios rectores para incorporar el desarrollo de HSE en los programas formativos de cada unidad académica, porque, en los nuevos paradigmas educativos, se contempla la formación integral de los estudiantes, desde una concepción constructivista, compleja y articulada. Para ello, los organismos internacionales proponen como metas educativas: (i) Aprender a ser; (ii) aprender a hacer; (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a aprender.

Como observamos, estas cuatro metas educativas superan el dogma de la educación tradicional, basado en el modelo de disciplinamiento, repetición y reproducción de contenidos, que hace foco solamente en la dimensión cognitiva-racional-instrumental de los aprendizajes. Desde los nuevos enfoques, se incorporan todas las dimensiones del ser humano, porque los procesos de aprendizajes no pueden disociarse de las tramas socioemocionales y vinculares.

Desde estos principios, la educación debe priorizar la formación en la identidad (ser), en acciones y actividades que se vinculen con las prácticas formativas (hacer), en la construcción y el fortalecimiento de las convivencias académicas e institucionales (convivir) y en el propósito humano fundante que consiste en poder aprender a lo largo de la vida (aprender a aprender). En esta línea, podemos delimitar las dimensiones que se abordan en un programa de formación basado en la perspectiva de las HSE: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Las actuales investigaciones (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018) demuestran que, para poder aprender, se requiere de un sujeto epistémico que participe activamente como protagonista en la construcción, elaboración y apropiación de los conocimientos, desde una perspectiva integral y compleja, para articular sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales para fortalecer sus trayectos académicos. Desde el enfoque de las HSE, destacamos que consisten en una gran variedad de recursos, herramientas y estrategias epistémicas para afrontar los procesos psicosociales, académicos e institucionales, ya que implican procesos de aprendizajes y fortalecimiento sobre los siguientes aspectos:

- Capacidad de relacionarnos.
- Posibilidad de reflexionar sobre sí mismo.
- Tomar decisiones.
- Hacerse responsables por las elecciones asumidas.
- Identificar los sentimientos.
- Expresar empatía y solidaridad.

Para comprender las características de un programa de formación basado en HSE, podemos definir la empatía como principio rector, ya que requiere "empatizar" las emociones del sí mismo con un otro. No se trata de "disciplinar", "instruir", "enseñar", "informar" o "transmitir" información sobre las habilidades socioemocionales, como en los paradigmas de la educación moderna y tradicional; sino de "habilitar", "promover", "guiar" y "fortalecer" dispositivos para los encuentros, desde interpelaciones y reflexiones profundas, escuchas atentas y comprensiones conjuntas. Estos espacios compartidos y colaborativos permiten tramitar, elaborar y comprender los diferentes estados emocionales y los sentimientos que irrumpen, en cada acontecer de la vida académica de los estudiantes.

Las HSE se construyen entre lo individual y lo social, campo de intersección que articula las complejidades de las vidas psíquicas, familiares, institucionales y culturales de los sujetos. Por lo cual, los proyectos de convivencias académicas e institucionales fortalecen las tramas emocionales en los vínculos con otros, en ambientes cooperativos, saludables y de bienestar.

Los entornos socioemocionales en contextos universitarios pueden funcionar como factores protectores para el desarrollo de diferentes capacidades y potencialidades, como, por ejemplo: resiliencia, colaboración, autorregulación, autoconocimiento, empatía, compromiso, conciencia social y comunicación asertiva. Las HSE, como estrategias psicoeducativas y recursos subjetivos (epistémicos, emocionales y sociales), resultan necesarias e imprescindibles a la hora de sostener trayectorias de formaciones académicas, institucionales y profesionales.

Los escenarios universitarios actuales y las convivencias académicas

Las implicancias socioculturales de esta época caracterizada como mundialización, al modificar los modelos familiares, sociales, económicos, políticos y comunicacionales, instalaron el paso del paradigma de la simplicidad (racionalidad y certezas) hacia el paradigma de la complejidad, signado por estados de incertidumbres e interacciones multideterminadas y situacionales (Morin, 2000).

El cambio de la educación moderna ha estado marcado por un fuerte impacto de transformación en las instituciones educativas, que cuestionó el sentido mismo de su existencia. Las nuevas problemáticas que se manifiestan en los escenarios de Educación Superior, muchas veces, dificultan o interfieren los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos y, en algunas ocasiones, las universidades no logran abrir y ofrecer espacios de inclusión e integración sociocultural a las nuevas generaciones (lazos de filiación). Muchos estudiantes llegan al ámbito superior sin el capital cultural, académico, emocional y social para sostener y concluir sus trayectos formativos en la vida universitaria (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021).

En la necesidad de entender al acto educativo como praxis política, ética y social, encontramos marcos de referencias a nivel mundial, producto de encuentros internacionales que configuran aportes de especialistas e investigadores en

contextos políticos, conceptuales y estratégicos entre diferentes países que fundamentan y promueven el trabajo con niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidades socioeducativas. Así, por ejemplo, el documento *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (OEI, 2008), presenta un conjunto de programas de acción compartidos para colaborar en la construcción de sociedades justas, democráticas y solidarias. En el capítulo dos de este documento, se expresa que, si bien los sistemas educativos se encuentran en un claro proceso de ampliación de la cobertura, el riesgo relacionado al nivel de expansión es la fragmentación educativa. Afirma, también, que el mayor problema actual se evidencia en el Nivel Secundario; ya que, mientras el 90 % de los niños latinoamericanos concurren al Nivel Primario, el porcentaje desciende al 68 % en los jóvenes de escuelas secundarias, quienes, además, presentan dificultades para permanecer y finalizar el nivel (OEI, 2008).

Asimismo, en el contexto nacional argentino, Tiramonti (2005) plantea que el sistema educativo argentino aparece *fragmentado*. Esta fragmentación expresa las nuevas asociaciones entre instituciones educativas y comunidades socioculturales, lo cual conforma ejes organizativos singulares y diferentes, que ya no responden al concepto de organización institucional universal, que atravesaba anteriormente al sistema educativo durante la modernidad. La segunda observación que destaca Tiramonti (2005) hace referencia a los procesos de *individualización*, a partir de incorporar la lógica del mercado en la organización social en general. De este modo, la sociedad depositó, cada vez más, en los sujetos, la elección de su propio destino, que se tradujo en un futuro incierto, especialmente, para los sectores que no cuentan con una red de recursos culturales, materiales y simbólicos como contención social. El tercer factor que se conjuga en las problemáticas emergentes de las desigualdades educativas es el *proceso de desinstitucionalización* que da cuenta de las dificultades que tienen las instituciones para regular la conducta de sus miembros. Para Tiramonti (2005), la capacidad de *sprinter* -marcar los destinos de sus miembros- que, en la modernidad, caracterizó tanto al Estado, como a las instituciones y las familias, en la actualidad, ya no se observa. En las instituciones educativas actuales, lo más característico es la anomia, en tanto no se estipula un sistema normativo universal que esté instituido en todas las organizaciones, sino que cada centro educativo debe construir una normativa particular pertinente a su contexto.

Desde esta configuración de las tramas sociales, tanto el fenómeno de *individualización*, de *desinstitucionalización* como los *procesos de fragmentación* descriptos, tuvieron que ver con las transformaciones en las estructuras sociales y su impacto cultural sobre los sistemas educativos.

En la actualidad, podemos observar que estas dificultades se trasladaron también al ámbito universitario, ya que el nivel de desgranamiento resulta significativo en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Si recuperamos un estudio longitudinal con la cohorte 2012, hasta el ciclo lectivo 2022, observamos que ingresaron 2.492 estudiantes a la carrera en ese período universitario, con una tasa de egreso del 29,4 % y con un nivel de deserción del 58,4 % en el 2022 (Universidad Nacional de Córdoba, 2023).

Respecto al panorama en México, en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, y de acuerdo con la Agenda Estadística (Universidad Autónoma del Estado de México, 2023), para la Licenciatura en Psicología, el índice de titulación por cohorte 2022-2023 fue de 320 estudiantes que ingresaron en el 2017, con un índice de abandono universitario del 4,3 % y con 45,6 % de índice de titulación por cohorte. Un dato que resulta importante es que, durante el último año de la carrera, se presenta el más alto índice de reprobación en exámenes finales, que equivale al 9,9 %.

En suma, lo anterior nos lleva a suponer que las eminentes diferencias entre estas dos instituciones revelan que, posiblemente, las formas de gestión institucional, las estructuras curriculares, las orientaciones de la formación, los perfiles docentes, entre otros componentes, pueden determinar las trayectorias de las cohortes. No obstante, otros factores sustanciales son las características personales y las estrategias subjetivas de los estudiantes universitarios, para afrontar los desafíos académicos. Por ejemplo, contar con habilidades socioemocionales (HSE) posibilita construir factores protectores para consolidar los estudios universitarios de manera exitosa.

Desde este nivel de análisis, entendemos que la formación en HSE debe iniciarse desde las infancias, para que los sujetos logren un desarrollo integral y secuenciado, para articular las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Por su parte, las universidades no pueden enseñar democracia sin vivirla; aprendizajes y prácticas forman las dos caras del ejercicio de los derechos a la opinión, a la expresión y a la participación. El ejercicio de la ciudadanía, también, se implica en su doble condición: derecho y obligación. En el vínculo con el otro social, el sujeto debe resignar, en parte, los modos de satisfacción pulsional a través de la sublimación y la represión, como destinos culturalmente posibles. El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere para el sujeto el lazo con el otro (Fornasari, 2016).

La Educación Superior se constituye en un ámbito privilegiado para incorporar la formación del sujeto ético, a partir del desarrollo de HSE, en el marco de construcción de ciudadanías, convivencias y derechos humanos, desde las relaciones con la *alteridad* en la vida institucional (Fornasari, 2016). Desde esta mirada, la universidad como espacio de aprendizajes de lo público interviene en la formación del estudiante como sujeto ciudadano cuando le enseña los principios de las HSE, para fortalecer su participación ciudadana, a partir de experiencias dialógicas, escuchas activas, argumentaciones y construcciones colectivas en proyectos comunes:

Es enseñar a razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas. Es enseñar a *resolver, por el diálogo* argumentativo, los conflictos de valor. Es enseñar a *respetar las diferencias*, y a construir *proyectos comunes*, por pequeños que sean, basados en los principios racionales y en el diálogo argumentativo. (Cullen, 1997, p. 203)

La construcción de las convivencias académicas e institucionales, fundadas en el reconocimiento de las alteridades para constituir sujetos éticos, implica un pro-

ceso de participación colectiva de los estudiantes en el espacio universitario. Para elaborar e internalizar normas institucionales y sociales, se requieren climas grupales de trabajos académicos, colaborativos y cooperativos, a partir del desarrollo de las HSE, como estrategias personales y sociales que contribuyen a los procesos de encuentros, interacciones y comunicaciones saludables.

Dispositivos de formación ética para promover las habilidades socioemocionales

Con base en estos primeros resultados, comenzamos a pensar en intervenciones psicoeducativas para definir cómo trabajar las HSE en el campo educativo.

En primer lugar, consideramos tres herramientas transversales en un programa de formación ética en HSE: atención / claridad / lenguaje emocional. Implica poner el foco y la prioridad en estas dimensiones. Trabajar explícitamente sobre los estados emocionales y los sentimientos en cada ocasión, para poder identificar, nombrar y simbolizar esos fenómenos socioemocionales. Y, finalmente, incorporar un lenguaje claro, que permita una comunicación empática con el otro y que se articule con la vida emocional para afrontar los sucesos complejos de la vida universitaria.

Sabemos que cada HSE antecede y acompaña a la siguiente. Se configuran en una trama donde se complementan, construyen y fortalecen entre sí. Podemos mencionar secuencialmente su formación y articulación: 1. autoconocimiento, 2. autorregulación, 3. conciencia social, 4. colaboración, 5. toma de decisiones y 6. perseverancia. Es prioritario la autoconciencia y la disposición para trabajarlas en profundidad, desde una conciencia reflexiva, atenta y crítica.

Las propuestas para intervenir, desde un enfoque ético sobre las habilidades socioemocionales (HSE) en contextos de convivencias académicas e institucionales, requieren profundizar miradas complejas, integrales e interdisciplinarias. Cuando los entornos educativos facilitan integraciones, participaciones democráticas y comunicaciones asertivas entre sus miembros, promueven y regulan convivencias saludables para sus estudiantes.

En estos dispositivos de convivencias, aprendizajes y reconfiguraciones sociopedagógicas, se generan tensiones dialécticas y paradójicas entre lo subjetivo/colectivo y lo individual/social, en relación al vínculo con un otro (López Molina, 2021). Si bien estos aprendizajes comienzan en el seno familiar y sociocultural de cada sujeto, los entornos universitarios pueden ofrecer condiciones y dispositivos institucionales que fortalezcan la construcción de las relaciones socioemocionales entre las comunidades educativas.

Reflexiones finales

Para finalizar nuestro artículo, queremos puntualizar los resultados alcanzados con nuestras investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) y la Universidad Autónoma del Estado de México (Sánchez Calderón, 2019). Hemos recuperado datos cuantitativos (escala HSE) y aquí, prin-

principalmente, profundizamos con información cualitativa (grupos focales y entrevistas), con estudiantes que pertenecen a los distintos tramos académicos de la Facultad de Psicología, UNC y en UAEM, en la Facultad de Ciencias de la Conducta.

Para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020), los Estados deben asegurar el derecho a la educación de todas las personas, en un marco de igualdad de oportunidades, a través de marcos regulatorios, financiamientos e incentivos, como así también de impulsos a iniciativas inclusivas, pertinentes y de calidad para "no dejar a ningún estudiante atrás". Esto implica atender las necesidades pedagógicas, económicas y, también, socioemocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en las distintas modalidades del sistema formal e informal.

El actual contexto mundial, caracterizado por desafíos e incertidumbres, visibiliza las brechas y desigualdades socioeducativas, particularmente, en Latinoamérica, por lo cual nuestra mirada sobre los derechos humanos en la educación cobra una crucial preponderancia y se torna en un enfoque indispensable para valorarlos, preservarlos y garantizarlos.

Desde esta perspectiva, el Programa Internacional de Desarrollo Sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2018) fortalece la cooperación entre naciones y estipula una alianza mundial, desde la cual se acordaron y jerarquizaron los "Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)". En nuestras investigaciones (Fornasari y Maldonado, 2020; Sánchez Calderón, 2019), recuperamos el objetivo referido a la *educación de calidad* para garantizar los procesos de educación inclusiva, equitativa y de calidad, para fortalecer las oportunidades de aprendizajes durante toda la vida (Organización de Naciones Unidas, 2018).

Por lo cual, logramos poner en evidencia, desde las complejidades de los campos universitarios, los procesos de subjetivación necesarios para el desarrollo de los *oficios de ser estudiantes universitarios* y, a su vez, delimitar los factores protectores intervinientes para consolidar, fortalecer y sostener esos aprendizajes (Maldonado y Fornasari, 2021).

Entre los resultados más relevantes, podemos mencionar que, a mejores y variadas estrategias en HSE, los estudiantes obtienen:

- Mayores rendimientos y logros académicos.
- Mayores desempeños en lograr los objetivos.
- Mejores resultados académicos y profesionales.
- Tomar decisiones responsables.
- Menores conductas de riesgo (violencia y adicciones).
- Entornos sociales saludables y ricos.
- Menores niveles de estrés emocional.
- Mayores condiciones de bienestar psicosocial (calidad de vida).

Cuando Gardner (2001, en Gamandé, 2004) propone las "inteligencias múltiples", destaca la importancia de no centrarse solo en las facultades cognitivas, ya

que son tres dimensiones articuladas: cognitivas, emocionales y sociales. Esto pone de relieve los niveles de complejidades que se requieren en una formación humana integral y en el nivel de responsabilidad ética que implica el campo educativo. Podemos señalar que, para desarrollar HSE en los escenarios universitarios, se requieren interacciones vinculares saludables.

Nuestros destinatarios son estudiantes del ámbito superior, con escasos capitales culturales, académicos y socioemocionales para sostener y concluir sus trayectorias formativas universitarias (Maldonado y Fornasari, 2018).

Los nuevos desarrollos sobre las HSE, necesarias para afrontar estudios superiores, interpelan las funciones y responsabilidades que las universidades latinoamericanas implementan en sus políticas formativas. Asimismo, permiten ampliar/incorporar programas de intervención psicoeducativos, desde proyectos inclusivos, institucionales y públicos, para acompañar, asesorar y orientar sobre los oficios de ser estudiantes universitarios.

Desde estos principios éticos, la Educación Superior debe priorizar la formación en la identidad (ser), en acciones y actividades que se vinculen con las prácticas formativas (hacer), en la construcción y el fortalecimiento de las convivencias académicas e institucionales (convivir) y en el propósito humano fundante, que consiste en poder aprender a lo largo de la vida (aprender a aprender y aprendizajes ubicuos).

Con estas líneas, delimitamos las dimensiones sustanciales desde la perspectiva de las HSE: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Desde la propuesta de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008), proponemos fortalecer/articular la sociedad del conocimiento desde investigaciones científicas, como un verdadero capital cultural en Iberoamérica.

Desde la Psicología Educacional, podemos aportar diferentes herramientas y recursos psicoeducativos para afrontar la vida académica. Hoy conocemos que las HSE constituyen una red compleja que interactúa, subjetiva y socialmente, de manera integral y articulada. También podemos destacar que es importante trabajar sobre las "inhibiciones" socioemocionales que no permiten desplegar los recursos pertinentes para consolidar los procesos de aprendizajes, como la creatividad, la autonomía y el protagonismo estudiantil.

Si cambiamos el paradigma de la educación tradicional, podremos fortalecer la participación y construcción colectiva en las comunidades universitarias. Con este enfoque, se consolida la constitución de *sujetos éticos*, porque internalizan, reconocen y respetan la existencia del otro como alteridad, como diferente, pero semejante, desde la empatía y los derechos humanos compartidos.

Finalmente, podemos confirmar que, desde un enfoque ético, un programa de formación basado en HSE contribuye, transforma y mejora la calidad de vida en los ámbitos socioemocionales, fortalece las convivencias saludables y construye sentidos de "comunidades de aprendizajes universitarios", en contextos académicos e institucionales.

Referencias bibliográficas

- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar*. Paidós.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Ferreyra.
- Fornasari, M. y Maldonado, H. (2020). *Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)* [Proyecto tipo Formar 2020-2022. Aprobado por SECYT, Código 33820190100389 CB. Resolución N° 2020 - 233 - E - UNC - SECYT # ACTIP].
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gamandé, N. (2004). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner; Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico* [Trabajo final, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowe>
- García Méndez, E. (2007). *La convención internacional de los derechos del niño y las políticas públicas. Cine y Formación Docente: Políticas de Infancia* [Material de capacitación docente no publicado]. Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación Córdoba.
- Gómez Da Costa, A. C. (2007). *Futuro de las políticas públicas para la infancia en América Latina. Cine y Formación Docente: Políticas de Infancia* [Material de capacitación docente no publicado]. Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación Córdoba.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *COVID-19 y educación superior. Análisis de impacto, respuestas, políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- López Molina, E. (2015). *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y de escolarización*. Ferreyra.
- López Molina, E. (2021). *Lo que dicen las palabras. De la función de mensajero y el cuidado del otro en la tragedia a la rotulación del otro en la Psiquiatría contemporánea*. Miño y Dávila.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Ferreyra.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Plural.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

una oportunidad para América Latina y el Caribe. Repositorio CEPAL <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2008). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. [Edición no venal]. <https://oei.int/wp-content/uploads/2010/06/documento-inicial.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Sánchez Calderón, C. (2022). *Aprendizaje autorregulado e inclusión socioeducativa en estudiantes que ingresan a la universidad pública*. [Proyecto aprobado por la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, Universidad Autónoma del Estado de México. Código 6668/2022SF. Certificado con fecha 16/02/24].

Tiramonti, G. (2005). Conferencia de la Mgter. Guillermina Tiramonti: La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos*, 3(5), 94-109. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/44>

Universidad Autónoma del Estado de México (2023). *Agenda Estadística 2023*. UAEMEX. <https://spydi.uaemex.mx/docs/docs/AE-2023-1.pdf>

Universidad Nacional de Córdoba (2023). *Anuario de Estadísticas 2022*. UNC.