

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL INGRESO UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN CARRERAS DE INGENIERÍA

Paoloni, Paola V.¹, paopaoloni17@hotmail.com

Schlegel, Daiana¹, daiana-schlegel@hotmail.com

¹ CONICET y Laboratorio Monitoreo Inserción de Graduados (MIG), Facultad de Ingeniería,
Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 Km 601
mig@ing.unrc.edu.ar

Resumen—Este trabajo se propone conocer más acerca de las percepciones que ingresantes universitarios construyen acerca de sí, focalizando especialmente en sus habilidades socio-emocionales. Durante los años 2016, 2017 y 2018 trabajamos con los ingresantes en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los datos fueron recabados mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades [1] y analizados según el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Bar-On. Focalizamos nuestra atención en dos grupos de resultados: las habilidades que la mayoría de los estudiantes perciben como desarrolladas en ellos mismos e importantes para el desempeño en la universidad; las habilidades que, por el contrario, la mayoría percibe como poco desarrolladas en ellos mismos y poco o nada importante para sus desempeños en la universidad. Los hallazgos obtenidos sugieren senderos promisorios para el diseño de contextos educativos potentes en sus posibilidades de promover aprendizajes con sentido en la universidad y el desarrollo de competencias emocionales en los aspirantes.

Palabras clave— *Ingenierías, Ingreso, Habilidades socio-emocionales.*

1. Introducción

Hallazgos obtenidos en el marco de los estudios previos, sugieren la importancia que supone para los aprendizajes y el rendimiento obtenido, considerar las percepciones y valoraciones que los estudiantes han construido acerca de sí mismos como alumnos universitarios. [2] [3] [4]

Entre los aspectos personales de los estudiantes que influyen en sus aprendizajes, desde el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, hemos, hasta el momento, focalizado nuestra atención en la motivación para el aprendizaje [5], la dinámica emocional [6] y el autoconcepto en sus diversas dimensiones [7]. Sin embargo, aunque en los estudios efectuados, se ha logrado avances interesantes en el conocimiento del rol que desempeñan estas variables personales en los aprendizajes y en la definición de las trayectorias académicas de los estudiantes, es muy poco lo que se conoce aún acerca del rol que desempeñan ciertas percepciones de los alumnos sobre sus habilidades emocionales.

De acuerdo con lo formulado, en este trabajo nos propusimos, a través de un estudio longitudinal, brindar aportes teóricos y explorar líneas de actuación orientadas a favorecer procesos exitosos de integración a la nueva cultura universitaria de los ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Específicamente nos planteamos: a) explorar las percepciones y valoraciones de los ingresantes acerca de las habilidades emocionales que han desarrollado y que consideran importantes para su integración a la cultura universitaria; b) proponer -a partir de los resultados obtenidos-, algunas orientaciones capaces de impactar en el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan en los ingresantes

universitarios el surgimiento y desarrollo de habilidades emocionales y percepciones saludables acerca de sí mismos.

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

2. Algunas consideraciones conceptuales

A partir de la década de los '80 comienza a surgir una visión alternativa a la que se tenía sobre la definición de inteligencia, de la mano de Howard Gardner. Hasta el momento había una mirada restringida sobre la misma, donde se la consideraba por ejemplo como "Inteligencia A: El potencial innato de desarrollo cognitivo; Inteligencia B: Un nivel general o promedio de desarrollo en la habilidad de percibir, aprender, resolver problemas, pensar, adaptarse" [8]. A esta perspectiva, Gardner criticó y cuestionó el hecho de que se conciba la existencia de una inteligencia, aquella vinculada con el CI, la cual sólo refleja el conocimiento adquirido. Dicho autor desarrolló una visión alternativa en su obra Estructuras de la Mente [9], donde plantea la existencia de siete tipos diferentes de inteligencias, donde cada una tiene su forma particular de procesar la información y generar soluciones ante diferentes problemas [10]. Dichas inteligencias son la inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia kinestésica-corporal, inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. En este estudio nos interesa focalizar en la últimas dos inteligencias nombradas, es decir, inteligencia intrapersonal (capacidad básica del individuo de poder acceder a sus propios sentimientos y a distinguir entre los distintos sentimientos que percibe. Esto permite a las personas comprender sus deseos, metas, fortalezas y debilidades, y hasta conocer su perfil de inteligencias) e interpersonal (capacidad para distinguir los sentimientos, comportamientos, motivaciones y atributos de las demás personas) [11]. Dichas inteligencias se encuentran a la base de la llamada Inteligencia Emocional, la cual nos atañe aquí y se desarrolla a continuación.

Desde hace unos años, los estudios sobre la inteligencia han dado un giro. Hay dos posturas diferentes desde las cuales se conceptualiza la inteligencia emocional; una concepción amplia o "modelos mixtos", que la considera como "un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas" [12]; y otra conceptualización más restringida o también denominada "modelo de habilidad", en el que se considera la inteligencia emocional como el procesamiento de información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo [13].

A partir del concepto de inteligencia emocional deviene el de Competencias emocionales, las cuales son definidas como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" [14]. Dicho concepto integra el saber, saber hacer y saber ser, por lo cual no es algo innato o preestablecido en cada individuo. Autores como Repetto Talavera y Pérez-González [15], con los cuales concordamos, entienden que cada competencia, habilidad o capacidad es aprendida y susceptible de poder ser desarrollada.

Multiplicidad de autores han elaborado diversas propuestas en relación a las características de las competencias emocionales. En este caso se considera la clasificación de las competencias según Bizquera [16], el cual propone que las mismas se dividen en dos grandes bloques, uno que refiere a la inteligencia interpersonal (capacidades de autorreflexión), y el otro vinculado a la inteligencia

interpersonal (habilidad de reconocer lo que sienten y piensan los demás). Dicho autor las estructura de la siguiente manera:

1. Conciencia emocional: definida como la capacidad que tienen cada sujeto de tomar conciencia de sus propias emociones y las de los demás, como así también para captar el clima emocional de un determinado contexto. En síntesis, la misma comprende: a) Toma de conciencia de las propias emociones; b) Dar nombre a las propias emociones; y c) Comprensión de las emociones de los demás.
2. Regulación emocional: refiere a la habilidad para manejar las emociones apropiadamente, y abarca: a) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; b) Expresión emocional; c) Capacidad para la regulación emocional; d) Habilidades de afrontamiento; y f) Competencia para auto-generar emociones positivas.
3. Autonomía personal o autogestión: la misma está compuesta por un conjunto de características que se vinculan en el concepto central de autonomía personal, entre las cuales se encuentran: a) Autoestima; b) Automotivación; c) Actitud positiva; d) Responsabilidad; e) Análisis crítico de normas sociales; f) Buscar ayuda y recursos; y g) Auto-eficacia emocional.
4. Inteligencia interpersonal o habilidades socio-emocionales: consiste en la capacidad de mantener relaciones favorables con las demás personas, e implica: a) Dominar las habilidades sociales básicas; b) Respeto por los demás; c) Comunicación receptiva; d) Comunicación expresiva; e) Compartir emociones; f) Comportamiento pro-social y cooperación; y g) Asertividad.
5. Habilidades para la vida y el bienestar: refiere a la capacidad para adoptar comportamientos de modo apropiado y responsable para la solución de cualquier tipo de problemas (personales, familiares, profesionales y sociales), con el fin de mejorar el bienestar propio y de los demás. La misma envuelve: a) Identificación de problemas; b) Fijar objetivos adaptativos; c) Solución de conflictos; d) Negociación; e) Bienestar subjetivo; y e) Fluir (capacidad para generar experiencias óptimas).

Las funciones sociales de las emociones son consideradas por diferentes modelos conceptuales que focalizan en el manejo 'inteligente' que los seres humanos realizan de diferentes componentes intra e interpersonales. Así, existe una diversidad de modelos conceptuales que integran en sus consideraciones a las habilidades socio-emocionales, por ejemplo, los desarrollos sobre Inteligencias Múltiples propuestos por Gardner [17] -particularmente lo que atañe a la Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal- o los modelos sobre Inteligencia Emocional propuestos por Salovey y Mayer [18], Goleman [19], Bar-On [20], entre otros.

Centrando nuestra atención particularmente en la propuesta de Bar-On [21], diremos que la inteligencia emocional (IE) es un constructo complejo que integra un conjunto de competencias y habilidades personales e interpersonales que determinan nuestra habilidad general para afrontar demandas, desafíos y presiones cotidianas –tal como las que se vivencian en etapas críticas como el ingreso universitario-.

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

Tabla 1. Modelo de Inteligencia emocional según Bar-On (2012).

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

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

El componente intrapersonal propuesto por Bar-On en su modelo de IE, implica un factor complejo que integra a su vez una diversidad de aspectos o dimensiones. Según Bar-On [22] [23], el componente intrapersonal de la IE refiere a la habilidad para 'bucear' en nuestro interior y reconocer nuestras emociones y sentimientos, pudiendo diferenciarlos convenientemente (comprensión emocional de sí mismo). Implica, además, la habilidad para expresar nuestros sentimientos -o creencias- y defender nuestros derechos sin dañar los sentimientos de los demás; esto es, de una manera no destructiva (asertividad). También supone la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, tanto en los aspectos positivos como en los negativos (autoconcepto). Integra por último, las habilidades para la autorrealización y la independencia en tanto implica la capacidad para auto-dirigirnos en función de las metas que nos propongamos alcanzar, sentirnos seguros en nuestros razonamientos y acciones, y ser emocionalmente independientes para tomar decisiones.

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

La adaptabilidad como tercer factor constituyente de la IE, refiere a la habilidad para gestionar las emociones de manera que "trabajen para nosotros y no en contra de nosotros" [24]; en otras palabras, la adaptabilidad sería la capacidad para evaluar la realidad y gestionar el cambio si fuera necesario. Específicamente, incluye la capacidad para identificar los problemas, generar e implementar soluciones efectivas (solución de problemas); la habilidad para contrastar lo que experimentamos con lo que en realidad existe (prueba de realidad) y la habilidad para efectuar un ajuste adecuado entre nuestros sentimientos, pensamientos y actuaciones y las características o condiciones cambiantes de las situaciones en las que nos desenvolvemos (flexibilidad).

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

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

Una revisión de antecedentes sugiere que las competencias emocionales integradas en los diferentes modelos sobre IE –y no sólo las consideradas por el modelo de Bar-On- han sido estudiadas principalmente en contextos organizacionales [25] [26] y con menor frecuencia en contextos educativos [27] [28]. Aunque se sabe que son un factor clave para lograr éxito en la vida, resta conocer más acerca del papel que cumplen en etapas críticas en la vida de los estudiantes, como por ejemplo, el ingreso en una carrera.

3. Materiales y Métodos

3.1 Participantes

Se trabajó con los aspirantes a cursar alguna de las cuatro Carreras que dicta la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el ciclo lectivo 2016, 2017 y 2018 (N=599). Específicamente, trabajamos con ingresantes en Ingeniería Química (N=170), Ingeniería en Telecomunicaciones (N=115), Ingeniería Electricista (N=75) e Ingeniería Mecánica (N=232), presentes el día en que se implementó el estudio. La edad promedio de los jóvenes que participaron de este estudio ronda los 19 años; la mayoría (casi el 75 % del total) son varones.

3.2 Materiales y modalidad de recolección de datos

Los datos relativos a las competencias emocionales percibidas por los ingresantes, se recabaron mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades [29]. Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 33 ítems que listan diferentes habilidades percibidas por los estudiantes -excepto el ítem 33 que brinda la posibilidad de agregar ‘habilidades’ no consideradas por el instrumento-. Para cada habilidad o ítem, el alumno debe decidir acerca de tres aspectos: 1) el grado en que percibe haber desarrollado la habilidad mencionada marcando con una cruz o tilde la opción correspondiente (‘mucha’, ‘poca’, ‘nada’, ‘no sé’); 2) el grado en que la habilidad en cuestión es importante para su desempeño en el nivel superior (‘mucho’, ‘poco’, ‘nada’); 3) si los otros (pares, docentes, padres, compañeros, etc.) consideran que él o ella ha desarrollado dicha habilidad (en este caso debe optar por las alternativas ‘sí’, ‘no’, ‘no sé’, según corresponda). Cabe precisar que para este escrito en particular seleccionamos únicamente los resultados relativos al grupo de habilidades emocionales que en el instrumento empleado fueron consideradas en base al modelo teórico propuesto por Bar-On [30]; esto es, atenderemos sólo a respuestas dadas a 20 de los 33 ítems que conforman el instrumento.

3.3 Procedimientos

En primera instancia, se comentó a los ingresantes los objetivos que se perseguían con las actividades propuestas en el marco del estudio que aquí presentamos. Seguidamente, se destacó la importancia de contar con su participación voluntaria y se aclaró acerca de la confidencialidad de los datos proporcionados. A continuación, se solicitó a los participantes que respondieran al cuestionario sobre Habilidades Percibidas [31] descripto oportunamente en el apartado sobre consideraciones metodológicas. Finalmente, los datos recabados fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS (versión 17.0).

4. Resultados y Discusión

El Cuestionario sobre Habilidades Percibidas [32] fue respondido por los 453 ingresantes presentes el día en que se implementó este estudio, respectivamente cada año. Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este trabajo, focalizamos nuestra atención particularmente en los datos que cumplieron con las siguientes condiciones: a) refieren únicamente a habilidades emocionales; b) consideran dos grupos de estas habilidades: las habilidades que la mayoría de los ingresantes -más del 70% del total- percibe como desarrolladas en ellos mismos e importantes para el desempeño en la universidad; las habilidades que, por el contrario, la mayoría percibe como poco desarrolladas en ellos mismos y poco o nada importante para sus desempeños en la universidad. Las Tablas de la 2 a la 7 presentan, respectivamente, los datos que cumplen con las condiciones referidas e integran cada habilidad en las categorías teóricas propuestas por Bar-On [33] en su teoría sobre la IE, respectivamente a cada cohorte.

Tabla 2. Habilidades que los alumnos consideran han desarrollado de modo importante y que además perciben como fundamentales para sus desempeños en la universidad, discriminadas según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On. Datos para 179 estudiantes ingresantes de las carreras de Ingeniería. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE
<i>“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás (crear vínculos)”</i>	Interpersonal
<i>“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”</i>	Intrapersonal
<i>“Identificar problemas, generar e implementar soluciones”</i>	Adaptabilidad

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Habilidades socio-emocionales que no son percibidas como importantes para el desempeño universitario y que además, se consideran como poco o nada desarrolladas, discriminadas según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On. Datos para 179 estudiantes ingresantes de las carreras de Ingeniería. UNRC. 2016

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE
<i>“Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean”</i>	Interpersonal
<i>“Convencer a los demás, persuadir a los demás”</i>	Interpersonal
<i>“Liderar, planificar y dirigir grupos de trabajo”</i>	Interpersonal
<i>“Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento”</i>	Intrapersonal
<i>“Tolerar la presión originada por situaciones estresantes”</i>	Gestión del estrés
<i>“Dominar mis impulsos para lograr mis objetivos”</i>	Gestión del estrés
<i>“Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones”</i>	Intrapersonal

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Habilidades socio-emocionales percibidas como muy desarrolladas y como fundamentales para el desempeño en la universidad, discriminadas según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On. Datos para 150 ingresantes en Carreras de Ingeniería. UNRC. 2017

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE
<i>“Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás”</i>	Interpersonal
<i>“Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo”</i>	Interpersonal
<i>“Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración”</i>	Manejo del estrés
<i>“Acatar normas, acatar órdenes, aceptar directrices”</i>	Manejo del estrés

<i>“Percibir los aspectos positivos de las circunstancias”</i>	Estado de ánimo
<i>“Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas”</i>	Estado de ánimo
<i>“Aceptarme como soy, valorarme tal cual soy”</i>	Estado de ánimo
<i>“Defender mis derechos, defender mi punto de vista”</i>	Estado de ánimo
<i>“Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida”</i>	Estado de ánimo
<i>“Ajustar mis sentimientos, pensamientos y actuaciones a las condiciones de las situaciones en las que me desenvuelvo”</i>	Adaptabilidad
<i>“Planificar mi actuación para el logro de una meta”</i>	Adaptabilidad
<i>“Identificar problemas, generar e implementar soluciones”</i>	Adaptabilidad

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Habilidades socio-emocionales percibidas como poco o nada desarrolladas y como poco o nada valoradas para el desempeño universitario, discriminadas según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On. Datos para 150 ingresantes en Carreras de Ingeniería. UNRC. 2017

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE
<i>“Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean”</i>	Interpersonal
<i>“Realizar tareas al servicio de los demás”</i>	Interpersonal
<i>“Convencer a los demás, persuadir a los demás”</i>	Interpersonal
<i>“Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento”</i>	Intrapersonal
<i>“Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones”</i>	Intrapersonal

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Habilidades socio-emocionales percibidas como muy desarrolladas y como fundamentales para el desempeño en la universidad, discriminadas según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On. Datos para 124 ingresantes en Carreras de Ingeniería. UNRC. 2018

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE
<i>Establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás</i>	Interpersonal
<i>Trabajar en grupo, cooperar, ser responsable en un equipo</i>	Interpersonal
<i>Perseverar ante las dificultades, tolerar la frustración</i>	Manejo del estrés
<i>Percibir los aspectos positivos de las circunstancias</i>	Estado de ánimo
<i>Motivarme a mí mismo a avanzar hacia mis metas</i>	Estado de ánimo
<i>Defender mis derechos, defender mi punto de vista</i>	Estado de ánimo
<i>Disfrutar de la vida, experimentar satisfacción en mi vida</i>	Estado de ánimo
<i>Planificar mi actuación para el logro de una meta</i>	Adaptabilidad
<i>Identificar problemas, generar e implementar soluciones</i>	Adaptabilidad

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Habilidades socio-emocionales percibidas como poco o nada desarrolladas y como poco o nada valoradas para el desempeño universitario, discriminadas según componente de IE propuesto en el modelo de Bar-On. Datos para 124 ingresantes en Carreras de Ingeniería. UNRC. 2018

Habilidades socio-emocionales	Componente de IE
<i>Percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean</i>	Interpersonal
<i>Convencer a los demás, persuadir a los demás</i>	Interpersonal
<i>Tomar conciencia de mis sentimientos en el momento en que los experimento</i>	Intrapersonal

<i>Expresar mis sentimientos, manifestar mis emociones</i>	Intrapersonal
--	---------------

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la propuesta de Bar-On sobre IE, los resultados presentados en las Tablas 2, 4 y 6, sugieren que estos grupos de ingresantes en general, coinciden en percibirse como muy hábil en relación con algunas competencias emocionales consideradas como fundamentales – por ejemplo, habilidades referidas a los componentes de adaptabilidad, manejo del estrés e interpersonales-. También, se perciben competentes en habilidades entendidas como facilitadoras de la IE, integradas por ejemplo, dentro del componente ‘estado de ánimo’ –como la capacidad para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida (felicidad) y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales (optimismo). En relación con estas habilidades –tanto fundamentales como facilitadoras de IE-, es importante destacar que los ingresantes que participaron de este estudio, no sólo se perciben como competentes sino que además valoran estas habilidades como fundamentales para futuros desempeños en el contexto de la universidad; sólo en la cohorte del año 2016, los estudiantes se perciben como muy competentes en ciertas habilidades emocionales, pero lo negativo es que no las consideran como fundamentales para el desempeño académico. La teoría disponible sobre IE se orienta a considerar que valorar como importantes estas competencias y percibirse hábil respecto de las mismas facilitaría en las personas, entre otras cosas, la adaptación a los cambios, el bienestar psicosocial y una perspectiva optimista de la vida. [34]

Ahora bien, quisiéramos llamar la atención sobre los resultados expuestos en las Tablas 3, 5 y 7; esto es, habilidades para las cuales los diferentes grupos de ingresantes no se perciben competentes y valoran como poco o nada importantes para desempeñarse en la universidad. Nótese en las Tablas correspondientes, la ausencia de habilidades emocionales entendidas como fundamentales tanto por Bar-On como por otros investigadores. [35] [36] Nos referimos puntalmente a habilidades en las que prima un fuerte componente intrapersonal -como la conciencia emocional y/o la capacidad para expresar las emociones– y habilidades interpersonales básicas para el surgimiento y desarrollo de conductas prosociales –como la capacidad para empatizar -percibir y entender las 'señales' que los demás me comunican acerca de lo que necesitan, sienten o desean- o para ponerse al servicio de los demás –ser servicial-. Respecto de estas habilidades en particular, la investigación destaca su relevancia para lograr éxito en cualquier contexto de logro, sea educativo u organizacional.

En relación con lo expuesto, Decety y Svetlova [37] destacan que todo vínculo social y organización institucional se sustentan en la capacidad de intuir y comprender las experiencias emocionales de los demás y coordinar acciones orientadas a fines comunes (conductas prosociales). Esta capacidad para percibir, compartir y comprender los estados afectivos de los demás, es crucial para desempeñarnos con éxito en cualquier comunidad y se conoce con el nombre de empatía. Se define así a la empatía como la capacidad de comprender y responder a las experiencias afectivas de otra persona. Es un constructo complejo que abarca por un lado procesos afectivos, como la preocupación empática, y por otros procesos cognitivos, como la toma de perspectiva. [38] La empatía como competencia socio-cognitiva y emocional, es necesaria para el despliegue de auténticas conductas pro-sociales; su surgimiento y evolución se relaciona con otras importantes habilidades emocionales, como la autoconciencia, la regulación emocional y la capacidad para ser servicial.

5. Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo nos propusimos brindar aportes teóricos y explorar líneas de actuación orientadas a favorecer procesos exitosos de integración a la cultura universitaria de diferentes grupos de ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Partiendo de considerar resultados obtenidos en estudios previos, llevamos a cabo un estudio longitudinal orientado a explorar las percepciones y valoraciones de ingresantes acerca de las habilidades emocionales que han desarrollado y que consideran importantes para su integración a la cultura universitaria.

Los resultados obtenidos tras analizar las respuestas que los alumnos de tres cohortes consecutivas dieron al Cuestionario sobre Percepción de Habilidades [39], sugieren fortalezas y debilidades para estos ingresantes en carreras de Ingeniería en particular en lo que respecta a la dimensión emocional de sus percepciones autorreferenciales.

En cuanto a las fortalezas, los resultados hallados sugieren que los diferentes grupos, en general, se perciben capaz en habilidades interpersonales puntuales como establecer relaciones sociales y mantener o ampliar su círculo de conocidos o de amistades. En este sentido, los datos se orientan a considerar que estos ingresantes perciben rasgos en su personalidad que funcionarían como facilitadores para el desarrollo de este tipo de habilidades sociales, como por ejemplo, ser alegres, sociales, positivos y optimistas.

Respecto de las posibles debilidades de estos ingresantes, llama la atención el escaso o nulo desarrollo que perciben respecto de otras habilidades emocionales que, de acuerdo con autores como Goleman [40], Bar-On [41] o Zorza y Beccaría [42], son fundamentales y se encuentran a la base de la conformación, evolución y subsistencia de las comunidades o sistemas sociales. En este sentido, según los datos analizados, estos ingresantes se perciben como poco o nada hábiles para tomar conciencia de su estado emocional, expresar sus emociones de manera apropiada y regularlas de modo inteligente. Asimismo, sus respuestas ponen de manifiesto que les resulta difícil valorar el empatizar, ser serviciales y persuadir o convencer a los demás.

Un punto crítico respecto de los resultados que sugieren debilidades no es sólo que los ingresantes se perciban como poco o nada hábiles respecto de estas competencias emocionales intrapersonales e interpersonales en particular, sino que además, las valoren como poco o nada importante para desempeñarse como alumnos universitarios. Es en este aspecto donde particularmente queremos centrar nuestra atención.

La conciencia de sí mismo –o autoconciencia- está muy vinculada al desarrollo de formas avanzadas de empatía y comportamientos pro-sociales. El aspecto más beneficioso de la conciencia de sí mismo es la capacidad para reflexionar sobre los pensamientos, intenciones y emociones propias, y poder distinguirlos de las intenciones, emociones y pensamientos de los demás. En otras palabras, para actuar de manera empática es preciso primero conectarnos con nosotros mismos y re-conocernos en nuestras necesidades, metas, emociones –ansiedades, miedos, alegrías, esperanzas, etc.-, potencialidades y debilidades. Esta conciencia de sí, al igual que cualquier habilidad, se construye, se perfecciona a través de la práctica. Pues bien, ¿qué oportunidades para poner en práctica estas habilidades proporcionamos hoy desde la universidad entendida como una comunidad educativa?, ¿qué posibilidades concretas generamos desde los espacios del ingreso universitario?, ¿Y durante el cursado de las diferentes asignaturas que integran el plan de formación?

En igual sentido, la empatía o capacidad para comprender y responder a las experiencias afectivas de otra persona [43], está a la base de todo vínculo social en cualquier organización

institucional. Su surgimiento y evolución se relaciona con otras importantes habilidades socio-emocionales, como la autoconciencia, el monitoreo emocional, la capacidad para ser servicial y para desarrollar conductas pro-sociales; precisamente las mismas habilidades que estos ingresantes no perciben haber desarrollado ni valoran importante desarrollar para desempeñarse en el contexto de la universidad. Respecto de estos hallazgos, nos preguntamos, ¿qué podemos hacer como institución para promover una mayor valoración de este tipo de habilidades?, ¿es posible ayudar a los ingresantes a reparar sobre estos aspectos y promover el desarrollo de habilidades emocionales que se encuentran a la base del éxito en cualquier contexto de logro?

Los resultados obtenidos en este estudio así como las preguntas emergentes a partir de los mismos, disparan sin duda una multiplicidad de direcciones por las que puede discurrir futura investigación al respecto. Por ahora, nos atrevemos a sugerir el potencial que proporciona implementar en el marco del ingreso universitario, experiencias destinadas a poner a los aspirantes en situación de pensarse en relación con esta nueva etapa que han decidido transitar en sus trayectos de formación. Entendemos que es preciso ayudarlos a identificar los recursos personales (por ejemplo, sus habilidades específicas y transversales) con los que cuentan para atreverse a caminar y asumir el riesgo de equivocarse. Si los ingresantes pudieran percibir el valor de las habilidades emocionales para sus futuros desempeños, no sólo en la universidad sino en cualquier otro contexto institucional, ampliaríamos sus posibilidades de desarrollarlas y de formarse como ciudadanos y profesionales emocionalmente más inteligentes.

Ahora bien, en la línea de los resultados obtenidos y de los argumentos presentados, cabría preguntarse por las valoraciones que los docentes universitarios en general y de Carreras de ingeniería en particular, efectúan en relación con este tipo de habilidades ¿Qué conocen acerca de las habilidades emocionales y el rol que desempeñan en procesos de adaptación a situaciones cambiantes, trabajo en equipo y construcción de aprendizajes colaborativos?, ¿cómo valoran este tipo de competencias?, ¿qué oportunidades proporcionan desde sus propuestas curriculares para contribuir a desarrollar conductas prosociales, empatía, autoconciencia u otras habilidades intra e interpersonales teóricamente fundamentales para los estudiantes? Como es posible inferir, los docentes se transforman en piedra angular, una pieza clave en el rompecabezas de contribuir a formar futuros ingenieros empoderados en sus posibilidades de emprender y lograr éxito en sus proyectos profesionales. Toda una línea de investigación se abre ante nuestros ojos y una dimensión importante para el accionar en capacitación.

6. Agradecimientos

Agradecemos a las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto por su permanente apoyo e interés en los tópicos que estructuran nuestras investigaciones; también, agradecemos al personal administrativo de esta institución que nos facilita nuestro quehacer con su excelente predisposición y, por supuesto, a los ingresantes que gentilmente decidieron participar en este estudio brindando los datos necesarios de manera voluntaria.

7. Referencias

- [1] PAOLONI, P.V.; RINAUDO, M.C.: Cuestionario sobre Percepción de Habilidades. Material inédito de uso interno en el marco de la Cátedra. (2015)
- [2] PAOLONI, P. V.: Abandono y permanencia en Carreras de Ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes. Panaia, M. (Ed.),

- Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes? Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, ISBN: 978-84-15295-93-8, pp. 135-158 (2015).
- [3] PAOLONI, P. V.; MARTÍN, R.; CHIECHER, A.: Contextos de aprendizaje en el nivel medio y en la universidad. Percepciones y expectativas de ingresantes en Carreras de Ingeniería. Revista Formación Universitaria (Chile), Vol. 8, No 6, pp. 47-56 DOI: 10.4067/S0718-50062015000500007. Web. <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v8n6/art07.pdf> (2015). Accedido el 18 de Febrero de 2017.
- [4] PAOLONI, P. V.; CHIECHER, A.; MARTÍN, R.: Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de ingeniería. Acta de la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad de Talca (Chile) (2015).
- [5] CHIECHER, A.; PAOLONI, P. V.; FICCO, C.: Ingreso en la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. Revista de Educación a Distancia. Año XIII, No 43 (Murcia, España). e-ISSN: 1578-7680. Web. http://www.um.es/ead/red/43/chiecher_et_al.pdf (2014) Accedido el 18 de Febrero de 2017.
- [6] PAOLONI, P. V.; RINAUDO, M. C.: Dinámica emocional en contextos de evaluación. Un estudio con alumnos de ingeniería. Revista Novedades Educativas. Versión impresa. ISSN: 0328-3534. Editorial: Noveduc y Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires (Argentina). No 288/289, pp.:30-35 (2015)
- [7] PAOLONI, P. V.: Percepciones autorreferenciales de ingresantes en Ingeniería. Aportes para la configuración de situaciones de logro. Acta de las XXI Jornadas de Investigación en Psicología y VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. organizado por la UBA. Buenos Aires. (2014)
- [8] HEBB, 1966 en ARANCIBIA C., V., HERRERA P., P Y STRASSER S., K.: Manual de Psicología Educativa. Sexta edición ampliada. Ediciones Universidad Católica De Chile. p. 156. (2008)
- [9] GARDNER, H.: Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Paidós Ibérica: Barcelona. Web. http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf (1998) Accedido el 18 de Febrero de 2018.
- [10] ARANCIBIA C., V., HERRERA P., P Y STRASSER S., K.: Manual de Psicología Educativa. Sexta edición ampliada. Ediciones Universidad Católica De Chile. (2008)
- [11] Ídem ítem 10
- [12] EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.: La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3): 63-93. Web. http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci03.pdf (2005) Accedido el 18 de Febrero de 2018.
- [13] Ídem ítem 12
- [14] BISQUERRA ALZINA, R.: Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, nº 1, pág. 7 – 43. Web. http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantil/manejo_de_emociones/inteligencia.pdf (2003) Accedido el 18 de Febrero de 2018.

- [15] REPETTO TALAVERA, E.; PÉREZ GONZÁLEZ, J. C.: Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. Revista Europea de Formación Profesional. Vol. 40, pp. 92 – 112 Web. <file:///C:/Users/fer/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242.pdf> (2007) Accedido el 18 de Febrero de 2018.
- [16] Ídem ítem 14
- [17] Ídem ítem 9
- [18] SALOVEY Y MAYER, 1997 en EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.: La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3): 63-93. Web. http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci03.pdf (2005) Accedido el 18 de Febrero de 2018.
- [19] GOLEMAN, D.: La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Vergara Ediciones: Buenos Aires. (2000)
- [20] BAR-ON, R.: Inteligencia Emocional y felicidad. Entrevista a Reuven Bar-On. Web. <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE> (2012) Accedido el 18 de Febrero de 2018.
- [21] Ídem ítem 20
- [22] Ídem ítem 20
- [23] GARCÍA FERNÁNDEZ, M.; GIMÉNEZ MAS, S.: La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del Profesorado, Vol. 3, No 6, pp. 43 – 52 (2010)
- [24] Ídem ítem 20
- [25] PÉREZ ESCODA, N.; RIBERA COS, A.: Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. REOP. Vol. 20, No 3, pp. 251 – 256 (2009)
- [26] Ídem ítem 15
- [27] BARRACA MAIRAL, J.: Emociones negativas en el profesorado universitario: burnout, estrés laboral y mobbing. EduPsyché. Vol. 9, No 1, pp. 85 – 100 (2010).
- [28] CONTRERAS, F.; BARBOSA, D.; ESPINOSA, J.C.: Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. Diversitas, Perspectivas en Psicología. Vol. 6, No 1, pp. 65 – 79 (2010).
- [29] Ídem ítem 1
- [30] GABEL SHEMUELI, R.: Inteligencia ocupacional. Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Universidad ESAN. Lima. (2005)
- [31] Ídem ítem 1
- [32] Ídem ítem 1
- [33] Ídem ítem 20
- [34] Ídem ítem 19
- [35] Ídem ítem 19

- [36] ZORZA, J. P.; BECCARÍA, E.: Relación entre empatía y regulación emocional en adolescentes. Acta de III Jornada sobre divulgación de investigación en Ciencias Sociales. Mendoza. (2014)
- [37] DECETY, J.; SVETLOVA, M.: Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. Developmental Cognitive Neuroscience. Vol. 2, No 1, pp. 1 – 24 (2012)
- [38] Ídem ítem 37
- [39] Ídem ítem 1
- [40] Ídem ítem 19
- [41] Ídem ítem 30
- [42] Ídem ítem 36
- [43] Ídem ítem 37