

Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo

Reflexiones sobre una experiencia con estudiantes universitarios

María Isabel Epele



SERIE **EXTENSIÓN**
Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Este artículo propone la actualización de un debate acerca del enfoque de competencias, que trae al presente discusiones interdisciplinarias iniciadas en la década del noventa, y que hoy atraviesan los campos de juventudes, educación y formación para el trabajo.

El texto aborda y profundiza la reformulación del desarrollo de habilidades socioemocionales o competencias transversales blandas. Analiza su vigencia frente al desafío que afrontan las juventudes en las transiciones y la inserción en el mundo del trabajo actual.



Universidad
Nacional
de Quilmes



Unidad de Publicaciones
Departamento de Economía y Administración

Departamento
de Economía y
Administración

Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo

Reflexiones sobre una experiencia con estudiantes
universitarios

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alejandro Villar

Vicerrector

Alfredo Alfonso

Departamento de Economía y Administración

Director

Rodolfo Pastore

Vicedirector

Sergio Paz

Coordinador de Gestión Académica

Gastón Benedetti

Unidad de Publicaciones del Departamento de Economía y Administración

Coordinadora

Ana Elbert

Integrantes del Comité Editorial

Cintia Russo

Noemí Wallingre

Guido Perrone

Nelly Schmalko

Alfredo Scatizza

Daniel Cravacuore

Cristina Farías

Carlos Bianco

Ariel Barreto

Héctor Pralong

Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo

Reflexiones sobre una experiencia con estudiantes
universitarios

María Isabel Epele

Epele, María Isabel

Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo : reflexiones sobre una experiencia con estudiantes universitarios / María Isabel Epele. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-684-0

1. Universidades. 2. Organización del Trabajo. 3. Educación Universitaria. I. Título.
CDD 378.001

Edición y corrección: Adys González de la Rosa y María Cecilia Paredi

Diseño gráfico: María Belén Arana

Equipo de comunicación: Aldana Cabrera, Emanuel de Fino y Santiago Errecalde

Departamento de Economía y Administración

Unidad de Publicaciones

Serie Extensión y Práctica Profesional

<https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/>

eya_publicaciones@unq.edu.ar

Los textos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

ISBN 978-987-558-684-0



Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor y año).



No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.



Sin obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obra derivada siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

Publicado en Argentina en septiembre de 2020.

Presentación de la Unidad de Publicaciones

El Departamento de Economía y Administración es reconocido, entre otros aspectos, por los esfuerzos y resultados en actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia. Es por ello que, mediante la Unidad de Publicaciones, se propone, por un lado, avanzar en el trabajo conjunto entre docentes y grupos pertenecientes a sus dos modalidades de enseñanza –presencial y virtual– y, por otro, realizar una mayor difusión de nuestra producción académica y profesional. Para ello, es clave impulsar la producción y la difusión de los resultados de los grupos y equipos de trabajo del Departamento.

El trabajo de esta Unidad de Publicaciones, a partir de sus propuestas en formato papel y digital y de sus colecciones, series temáticas y revistas, permitirá vitalizar las publicaciones de los distintos equipos, en función de sus producciones académicas específicas.

Rodolfo Pastore

Director

Sergio Paz

Vicedirector

Índice

Introducción	7
1. Definiciones: punto de partida	8
2. Competencias “blandas”: habilidades socioemocionales	10
3. Del enfoque de competencias “blandas” o personales a las habilidades socioemocionales	14
4. Del mundo de la educación	16
5. Al mundo del trabajo	18
6. Las personas adultas: el trabajo de las y los educadores	20
7. Metodología de aprendizaje vivencial/ experiencial	23
8. Caja de herramientas	27
9. Una clasificación preliminar con fines didácticos	28
Anexo. Una experiencia de orientación y acompañamiento ocupacional y profesional, con y para los estudiantes de UNQ	33
Algunas reflexiones	42
Referencias bibliográficas	43
Acerca de la autora	45

Introducción

Las habilidades socioemocionales (HSE) o habilidades “blandas” están en el centro de los requerimientos que se enuncian en el mundo del trabajo actual. La resolución de problemas, el pensamiento crítico y las habilidades “blandas” serían los requisitos más importantes, seguidos del manejo de idiomas, la comunicación y el liderazgo. Se ha incrementado la discusión acerca de quienes serían los responsables de la formación de las nuevas generaciones en estas habilidades: el sistema educativo, las empresas, los sindicatos o los centros de formación profesional. Lo que se concluye cada vez más claramente es la necesaria complementariedad de espacios formadores en y para el trabajo, en una perspectiva continua a lo largo de toda la trayectoria vital.

Este artículo se propone presentar algunas definiciones y enfoques que se han producido y divulgado en diferentes momentos sobre las HSE y su relación con las experiencias educativas y la formación para el trabajo en general.

Se busca problematizar la temática HSE con la intención de actualizar un debate que, por diversas razones ideológicas e históricas ha quedado cristalizado, dando lugar a posiciones rígidas y confrontadas, fruto de discusiones y tensiones de época, que en el presente se hace necesario abrir a la reflexión. Particularmente, la discusión por su origen, en el enfoque de competencias propio de la década del noventa, requiere profundizar el tema mediante un análisis crítico contextualizado en el presente. En el marco de un consenso global del siglo XXI se ubica como prioridad el desarrollo de las HSE o competencias “blandas” en función del trabajo del futuro.

El texto propone una actualización crítica de definiciones conceptuales y su profundización teórica, la cual se completa con la presentación de una experiencia diseñada y realizada en clave de desarrollo de HSE, con los estudiantes universitarios.

1. Definiciones: punto de partida

Las HSE se definen como el repertorio de comportamientos de las personas que denotan su modalidad de relación interpersonal, actitudes, valores, posicionamiento subjetivo ante los demás; su grado de posesión de ideas propias, la formación y argumentación de puntos de vista, capacidad de afrontamiento y resolución de conflictos; la disposición de autonomía e iniciativa para abordar y resolver problemas; la capacidad de innovación, habilidades comunicativas, la disposición a construir redes y protagonizar la integración en colectivos diversos. Se trata de repertorios de comportamientos porque se caracterizan por la disponibilidad de recursos personales, como la flexibilidad, el discernimiento, la iniciativa y adaptabilidad, necesarios para la respuesta creativa y dinámica que requieren los parámetros de realidades complejas, cambiantes e inciertas como las que se presentan en el mundo del trabajo.

Las HSE son una temática transversal a toda experiencia pedagógica, es decir, que se presentan en la trama de cualquier clase, taller, encuentro donde se propone transmitir y crear conocimientos entre personas. Al afirmar que la temática HSE se “presenta” consideramos que, aunque no se la decida abordar, forma parte de toda experiencia pedagógica.

En la actualidad, se hace foco en la “educación emocional” y se abren discusiones múltiples, con intereses contrapuestos y reacciones críticas a considerar. En las redes y el mundo global de internet se difunden ideas, instrucciones, test y aplicaciones, que proponen mejores modos de vivir, de transitar el estudio y el trabajo, y de desenvolverse en la vida social, mediante la incorporación de la emocionalidad en los modelos formativo/ educativos.

Una primera diferenciación necesaria refiere a que el enfoque de HSE, como temática transversal a las experiencias pedagógicas, no es equivalente a considerar la emocionalidad como objeto de educación, en vistas a incorporar el reconocimiento y regulación de las emociones en las situaciones educativas, laborales y de la vida en general.

La decisión de trabajar en clave de desarrollo de HSE implica centrarse en “el proyecto histórico de los vínculos como motor de sociabilidad, reciprocidad y construcción de comunidad”(Segato, 2018), donde trabajar la emocionalidad como HSE facilitará la consolidación de lazos sociales y la vida en común.

Cuando enfrentamos el desafío de trabajar las HSE todos los postulados se conmueven: objetivos, actores, métodos, escenarios, didáctica. Es decir, que se trata de habilitar escenarios colectivos de reflexión, crear un clima de conoci-

miento con actores que interactúan y despliegan una dinámica que tiene claros solo algunos mojones en la ruta. Compromete al proyecto institucional y sus decisores, así como también la disposición de actores/educadores, didácticas y dispositivos creados para tal fin.

Es decir, la incorporación del desarrollo de HSE en los procesos educativos se orienta a construir herramientas y mediaciones para afrontar la complejidad del mundo del trabajo, la vida en común, la proyección personal y social de los grupos, como parte de los trayectos formativos del sistema formal e informal.

El empoderamiento de los actores comprometidos en el desarrollo de HSE será posible si analizamos en profundidad el sentido de incorporar esta temática en los trayectos formativos y educativos, no solo con la finalidad de responder a un requerimiento funcional del mundo del trabajo y el mercado productivo, sino como parte de un proyecto institucional que compromete al conjunto de los actores, en especial, a los equipos de dirección de las organizaciones educativo/formativas. Por eso es muy importante considerar qué, para qué, con quiénes, en dónde y de qué modo incorporar la temática de las HSE en la experiencia educativa.

2. Competencias “blandas”: habilidades socioemocionales

Hace más de 20 años que Daniel Goleman (1995) postuló la “inteligencia emocional” (IE) como el conjunto de habilidades relacionadas con la automotivación, entusiasmo, autocontrol, perseverancia y otras, destacadas como indispensables para el desarrollo de la vida de las personas, las relaciones sociales y la inclusión en el mundo del trabajo, a diferencia del tradicional coeficiente intelectual.

El concepto de inteligencia emocional hace referencia a “algo dentro de nosotros que es un poco intangible, y que afecta cómo manejamos nuestro comportamiento, navegamos complejidades sociales y tomamos decisiones personales que desenlazan en resultados” (Bradberry, 2014).

En línea con el postulado de la IE se inicia el desarrollo del concepto de competencias “blandas” transversales, también llamadas habilidades para la vida o socioemocionales, como atributos o características de una persona que le permiten desempeñarse de manera más efectiva en la vida social y laboral. En paralelo, se evidencia que la carencia de estas competencias constituye un elemento de fuerte desventaja social, que se suma a otras condicionantes del contexto. Su reforzamiento aporta sustantivamente a la autonomía de las personas.

Los aportes de la psicología, en especial en la escuela americana –psicología positiva, psicología del yo– avanzan desde entonces con estudios y publicaciones que promueven la inclusión de aprendizajes socioemocionales como parte del currículo escolar, la formación profesional y la capacitación en las organizaciones.

Desde estos antecedentes articulados proponemos un abordaje de las habilidades socioemocionales como concepto relacional, en acuerdo con la definición de competencia enmarcada en un contexto de interacción como núcleo de su contenido, su formación y aprendizaje, y de la oportunidad de evaluación. Ese enfoque define competencia como:

Proceso emergente y autoorganizado de actualización de potencialidades y de movilización-articulación de los recursos necesarios, orientado a dar respuesta a una demanda contextual de una práctica social e históricamente construida –que se expresa en un desempeño individual y/o colectivo– autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad (CIPS, Grupo Aprendizaje para el Cambio, 2019).

Este enfoque relacional, con énfasis en el proceso emergente y autoorganizado hace hincapié en el encuentro de la persona con una situación, a la que debe responder desde sus potencialidades, hecho que involucra integralmente al con-

junto de saberes, sentimientos, emociones y otros recursos. La puntual movilización y articulación de ese conjunto, en tiempo y forma, acorde con la oportunidad, determinará la calidad de la respuesta, el nivel de desempeño, lo que se acerca a diversos grados de idoneidad.

Se puede ponderar que la articulación de las HSE en ese proceso emergente resulta determinante del nivel de integración de saberes que la persona logra para dar respuesta a una situación. Casi superando la dificultad de no disponer de la cantidad de conocimientos específicos, las HSE resultan un motor de movilización que puede compensar y superar la dificultad mediante aprendizajes espontáneos e inferencias prácticas activadas en el mismo proceso.

El mundo del siglo XXI, por su complejidad y dinamismo, requiere de HSE, competencias socioemocionales que faciliten el autoconocimiento, para las relaciones con las otras personas, para darse a conocer, para asumir las dificultades y resolver adversidades, para conocer y regular las propias emociones y potenciar los estados positivos. Tanto en la dimensión personal como en la social, incluyen la conciencia y la cognición de las emociones, que facilitan la autorregulación. Se analizan como el conjunto de habilidades, actitudes, valores, motivos que definen la posición subjetiva de toda persona en cada etapa vital, manifiestas en los comportamientos y que están en la base de la construcción de un proyecto de vida y la integración social.

En el caso de los y las jóvenes en transición hacia la vida adulta, el desarrollo de competencias socioemocionales proviene de la educación y se potencia con el motor de la orientación vital del grupo sociocultural de pertenencia. La disponibilidad de referentes, de modelos de vida, de capital social en redes de contactos, son aspectos determinantes del desarrollo de estas competencias.

Desde este enfoque, ofrecer experiencias en clave de HSE a las y los jóvenes que se están formando promueve oportunidad de empoderamiento, facilitado por la disponibilidad de contar con más herramientas y posibilidades de desarrollo.

Desde el punto de vista formativo, cabe aclarar que incorporar el trabajo con las HSE no tiene como objetivo formar personas que se adapten y acaten lo que se les requiere, sobre la base del autocontrol y el comportamiento funcional al sistema. Se trata de formación orientada a la construcción de autonomía, mediante el ejercicio del pensamiento crítico, instalando capacidad de discernimiento, decidir qué cosas puedo y qué cosas no, en relación con un contexto de posibilidades. Promueve capacidades para resolver situaciones diversas, enfrentar dilemas propios de muchos aspectos de la vida, no solo en lo laboral; afrontar eventos que implican tomar posición, decidir, negociar con la realidad, de un

modo que no implique sometimiento ni sumisión directa. Se trata de sumar a la experiencia de vida, a los procesos madurativos y los acontecimientos que suceden, el ejercicio de la autoconciencia, con la reflexión y la formación del punto de vista propio.

La situación que impone la sociedad globalizada supone desafíos que los especialistas definen como temas a atender en nuevos procesos educativos:

- Aprender a conocer: en tanto encuentro del hombre con la ciencia, la tecnología y la técnica.
- Aprender a hacer: los avances impactan en las calificaciones que se requieren para afrontar los nuevos procesos de producción. Hoy el desafío es asumir tareas de producción más intelectuales –como el manejo de máquinas, su mantenimiento y supervisión– como así también de diseño, estudio y organización.
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: es la capacidad de comprender y valorar el sentido de la convivencia, de la construcción colectiva, de la interdependencia y de que todos estamos involucrados en la vida de nuestro entorno.
- Aprender a ser: supone un reencuentro con uno mismo, el desarrollo de todas nuestras capacidades de modo integral, atendiendo las dimensiones sociopolíticas, económicas y culturales (Delors, 1996).

Desde esta visión se integra la incorporación de las HSE en el diseño educativo, como eje de contenidos y didáctica dentro de los dispositivos de educación formal e informal, una temática que trae consigo debates y confrontaciones, y que conmueve al sistema en su totalidad.

Lo que constituye tema de consenso casi general es que la posesión de estas competencias definidas como “blandas”, es decir, la disponibilidad de un repertorio de actitudes y comportamientos resulta un elemento diferenciador en las transiciones entre educación y trabajo, facilitando la incorporación al mundo laboral, tanto en los procesos de selección de personal como en el afrontamiento de una actividad productiva independiente y/o emprendimiento de un proyecto productivo colectivo.

Las habilidades blandas brindan a las personas una base para aprender y adquirir el dominio de nuevas responsabilidades. Se trata de habilidades para la comunicación, la organización, el trabajo en equipo, la puntualidad, el pen-

samiento crítico, las habilidades sociales, la creatividad, la comunicación interpersonal, la adaptabilidad y una personalidad amigable.

Se enfrenta la necesidad de fomentar estas capacidades en profesionales que tradicionalmente no las necesitaban o se sentían atraídos por carreras que no las requerían. También se conocen como habilidades no cognitivas, por lo que, en muchos casos, su desarrollo significa aprender a adaptar comportamientos y prácticas, en lugar de dominar sistemas y ejecutar tareas. Las personas se enfrentan con la necesidad de aprender a ser más comunicativos o ajustar la forma en que interactúan con los demás.

Por esa razón, el desarrollo de las habilidades socioemocionales constituye hoy un eje integrador y dinamizador en el que sintonizan los aportes provenientes de diversas investigaciones y prácticas que se proponen encontrar soluciones viables y replicables a la problemática de las juventudes y la inclusión laboral.

3. Del enfoque de competencias “blandas” o personales a las habilidades socioemocionales

Desde su origen en los finales del siglo XX, el concepto de competencias propone un puente entre el universo de educación y trabajo, un articulador que se propone facilitar la comprensión de las personas y sus comportamientos, desde un enfoque conceptual superador de dicotomías y facilitador de lenguaje en común.

Históricamente se ha utilizado la personalidad como el núcleo del sistema para la comprensión del comportamiento desde un enfoque integral, con un determinismo de dinámica intrapsíquica que resulta difícil de abordar.

El enfoque de competencias pone el acento en los procesos del comportamiento interrelacionados, de diferentes niveles de complejidad, con algunos que operan como mecanismos reguladores de otros, a veces sin que el individuo sea consciente. Niveles de función integral tales como la formación del autoconcepto, la valoración de sí mismo, las motivaciones, valores, resistencias y mecanismos de defensa, con impactos transversales a todos los repertorios de comportamientos. Se trata de dinámicas interactivas donde las competencias personales cumplen funciones integradoras.

Es de suma importancia resaltar el carácter fundante de lo social en el origen, desde donde se asientan las pautas para guiar los procesos de formación. Por esa razón, este enfoque se completa con el concepto de la persona en situación concreta, que cumple roles y actividades; interactúa en instituciones y espacios sociales, en contextos culturales en un momento histórico social concreto, parte de un proceso social de un territorio determinado.

Aunque hoy se reconocen diversas fuentes, a partir de los trabajos de Mc Clelland (1973) se registran los inicios del debate en el mundo organizacional, luego en el educativo, en torno a la pertinencia y aplicabilidad. En el siglo XXI se registran abordajes más integrales, que intentan comprender las competencias desde enfoques críticos y humanistas.

Un tema irrecusable de la educación contemporánea, en diversos países, es el de la formación por competencias. Partiendo de diferentes referentes (cognitivistas, instrumentalistas, o bien inspirados por una educación más humanista), los enfoques de competencias son hoy tan variados como, en su mayoría, algo normativos y de aplicación engorrosa. A veces se componen de pautas preestablecidas y ciertamente cuasi-estandarizadas o de sistemas de registro y evaluación tan complicados como

burocráticos, impidiendo la real atención de maestros y profesores a las cuestiones esenciales del aprendizaje real de los estudiantes y su potenciación.

En el fondo subyace una polémica entre el enfoque instrumentalista y eficientista (derivado del mundo empresarial) y el enfoque educativo de carácter más humanista; conflicto no resuelto y que por la ambigüedad semántica del término competencias (ya que se aplica desde diferentes posiciones teóricas y metodológicas) provoca sentimientos de rechazo en una buena parte de la comunidad académica y educativa.

Por otra parte, el lado positivo del término competencias es que intenta articular diversos procesos (experienciales, cognoscitivos, disposicionales, valorativos, desempeños comportamentales, etc.), lo que constituiría un paso adelante en la consideración de la articulación de los procesos psicológicos en la actividad de las personas, por oposición a la fragmentación habitual de consideración de habilidades, capacidades, motivaciones, actitudes, etc., frecuentemente estudiados como procesos aislados unos de otros (D'Angelo, 2011).

En síntesis, la definición de competencias como concepto relacional que presentamos enfatiza el carácter histórico-social que pone en relevancia la importancia vital de la interacción social como contexto y contenido de las competencias, así como de su formación y aprendizaje. De allí se reafirma la metodología basada en el proceso participativo de la formación de cualquier competencia, participación que siempre estará situada en una práctica social históricamente contextualizada.

4. Del mundo de la educación

El mundo del siglo XXI plantea la necesidad de una formación continua, adaptativa, consecuente con ciclos vitales largos y cambiantes, en pos de construir condiciones de inclusión laboral a partir de la formación de sujetos capaces de seguir aprendiendo, actualizándose y ajustándose a los cambios.

Se presenta un nuevo concepto de alfabetización, que trasciende los muros de la escuela e implica a todos los espacios formativos y educativos, como salto cualitativo que facilite la vida de las personas y los grupos, sus prácticas sociales y las habilidades necesarias para el trabajo.

Ya no se trata solamente del uso de herramientas básicas (lectura, escritura y cálculo), sino de una amplia variedad de competencias personales y técnicas.

Así como se requiere el dominio de la tecnología, que implica también la complejidad de saber qué hacer con la información, propia de cada campo de conocimientos, y poder buscar, seleccionar, administrar los datos significativos para el sujeto, de la vasta información disponible en internet, se plantea una dimensión instrumental, una dimensión ética y una dimensión social que constituyen competencias complejas, de adquisición procesual.

En la última década, se trazan nuevos vectores formativos enmarcados en una “alfabetización emocional” tanto a nivel individual como colectivo, que permiten reconocer las emociones propias y ajenas, desarrollar la autoconfianza y la capacidad de relación con los otros, afrontar y resolver dificultades, introduciendo de este modo la temática de las HSE en el currículo escolar.

Aun así, cabe agregar que las categorías de aprendizaje y competencias como puntos de interrogación centrales en la propuesta educativa del proyecto institucional de la escuela introducen una tensión no resuelta con el sistema educativo y el currículo. Se trata de categorías que están en el centro de la discusión de pedagogos, maestros, planificadores, políticos y especialistas en educación.

Aprendizaje y competencias son categorías que están siendo retomadas por el discurso de la modernización educativa, con cargas de significación y orientaciones de sentido que poseen implicaciones sociales y culturales para las culturas de América Latina y el Caribe. Estas significaciones provienen de los fundamentos epistémicos y teóricos disciplinarios diversos, a partir de los cuales las metodologías, tanto en el plano curricular como en el didáctico mueven el cambio hacia la sociedad educada, cuyos ciudadanos requieren aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos y en paz (Delors, 1997).

Como antecedentes y avances investigativos, confluyen en este enfoque del aprendizaje referentes disciplinares como la psicología genética en los años sesenta; que trae consigo la categoría de significado y sentido al campo de la educación, poniendo el énfasis en los aspectos psicológicos del aprendizaje (psicología evolutiva). De allí se nutre y amplía hacia el enfoque psicocognitivo que introduce la dimensión social y de la cultura en las actuales corrientes del constructivismo, formuladas como psicología social y psicocultural.

Esta confluencia constituye el contexto de las HSE en la educación, articuladas con la categoría de “aprendizaje significativo “que propone como base el entendimiento de los contenidos disciplinares, la conexión con las subjetividades de los estudiantes y maestros, superando las dificultades del aprendizaje memorístico tradicional. El aprendizaje significativo generado en la interactividad se sustenta en permanentes intercambios, discusiones y la construcción conceptual, desde las opiniones, comentarios y aporte de ideas en los foros de aprendizaje.

En este escenario, es la metodología del aprendizaje vivencial/experiencial la que integra el marco conceptual para la creación de estrategias y herramientas para el desarrollo de HSE en dispositivos de formación/educación.

5. Al mundo del trabajo

Las sucesivas transformaciones que impulsa la revolución tecnológica desde los años ochenta junto al proceso de globalización, determinó cambios cualitativos y cuantitativos en el mundo del trabajo que modificaron los requerimientos y condiciones de partida para iniciarse en la actividad laboral. De las numerosas investigaciones del tema se concluye que la posesión de recursos intelectuales y aptitudes no garantiza la inserción y el buen desempeño laboral.

Al no ser suficiente esta combinación de factores surge el enfoque de competencias como un modo de integrar los modelos teóricos anteriores y orientarlo a la práctica concreta en la complejidad del mundo del trabajo actual.

La competencia laboral es un concepto dinámico, que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él, en vez de convertirse en víctima pasiva y arrasada por transformaciones sin control (Ducci, 1997).

Por lo tanto, el concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos, las habilidades y destrezas desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse cotidianamente. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal que incide sobre los resultados de sus decisiones para actuar.

El mundo del trabajo es muy amplio, pero, por ejemplo, el manejo de la incertidumbre, capacidad hoy muy importante, no la brinda la educación formal. Creo que hay gente con mucha escolarización, en muchos casos hasta egresada de la misma universidad, pero tengo dudas de que hoy exista mucha gente capaz de actuar en un mundo cambiante y capaz de manejar el tipo de competencias que hoy se requieren para trabajar (Jacinto, 2004).

Consideramos que las competencias generales, entre las que están comprendidas las HSE son necesarias para la vida y el trabajo que, acompañadas de un determinado capital social, funcionan en forma multiplicadora en la construcción de autonomía y la disposición de recursos personales, para afrontar la complejidad del mundo del trabajo.

El enfoque se basa en la valorización de los recursos propios de las personas, como recursos humanos, es decir, habilidades, conocimientos, actitudes, valores; la capacidad humana para construir el desarrollo económico y social. Hace foco en la relación entre educación y trabajo, como esfuerzos articulados con el funcionamiento del mercado laboral.

En el contexto presente, donde el mercado de trabajo marca sus condiciones, móviles e inestables, precarias e inseguras, se requiere que las personas puedan transformarse en forma constante para construir su actividad productiva, acceder al empleo formal, resolver la autonomía productiva en todas las etapas vitales y de diversas formas.

De las competencias que posea, la adaptabilidad y la capacidad de gestionar sus propias habilidades, destrezas y actitudes para lograr resultados reales, dependerá en parte la mejora de las posibilidades de inserción y mantenimiento en la actividad productiva que le permita sustentarse en la vida.

Cada vez más, quienes buscan acceder y mantenerse en el mundo del trabajo se enfrentan a requisitos de conocimientos y estudios formales, secundarios y/o universitarios, a los que se agrega el requerimiento de habilidades socioemocionales, que resultan indispensables para responder a las exigencias del mercado laboral.

6. Las personas adultas: el trabajo de las y los educadores

Trabajar con las HSE es una encrucijada para los educadores, implica haber atravesado personalmente la apertura a formularse preguntas acerca de sí mismo, movilizar los propios recursos personales para crear nuevos conocimientos acerca de la subjetividad propia y de las otras personas.

Requiere la disposición a involucrarse en un horizonte incierto que no transmite certezas acerca de nada y deviene significativo a partir de la reflexión y el análisis crítico de las situaciones.

No es posible el trabajo docente en soledad, del profesor/a aislado/a en su individualidad. Se vuelve indispensable la construcción de grupo como red de sostén y que considera importante la formación continua de un maestro que disfruta de su tarea, con compromiso emocional para crear un vínculo de confianza y de amor, con salud y alegría.

Pero nada se desarrolla en forma lineal, suceden encuentros y desencuentros. El desencuentro genera malestar, tensiones vinculares y conflictos que necesitan ser elaborados por las personas. Se necesita desarrollar el autoconocimiento y autoaceptación, y con eso el conocimiento de las potencialidades y limitaciones propias y de la situación para no quedar atrapado en el conflicto.

La formación de los profesionales que trabajan con personas exige actualización continua. Es indispensable contar con grupos de reflexión, de autogestión, de capacitación y de sensibilización.

Se podría destacar el cambio de posición personal requerido a partir de algunos indicios:

- Salir del “choque con el otro” hacia el “aprendizaje con el otro”.
- Entrenarse en conocerse a sí mismo y conocer aquello a transmitir/construir.
- Encontrarse en la pasión por lo que hace.
- Desarrollarse como pensador estratégico, consciente de lo que es factible y lo que no.
- Asumirse en el rol de adulto/a cuidador de la intersubjetividad: si se pone cóncavo facilita vínculos positivos, si se pone convexo rebota los vínculos y con ello la intersubjetividad.
- Ser intérprete. Lee los estados de ánimo y los traduce en decisiones sobre la práctica. Soporta frustraciones sin caer en la frustración. Integra infor-

mación proveniente del otro y de sí mismo, manteniendo unidos los aspectos contradictorios del crecimiento vincular.

- Ejerce condiciones personales constituidas en otros contextos. Condiciones grupales de sostén, de la gestión a los profesores. Cada adulto es portador de un yo, de un mundo de impulsos y de un mundo de normas e ideales, tres aspectos que se armonizan y desarmonizan en forma constante en el aula, en la familia, en todos los ámbitos.
- Desmitifica la inclusión: modula la creación de vínculos confortables portadores del respeto mutuo.

Afirmamos que trabajar en clave de HSE compromete al conjunto de los actores de la institución y/o espacio formativo, y en especial a quienes asumen la coordinación, desde la función de educadores, a cargo de procesos formativos y grupos diversos.

Formar desde un enfoque HSE implica un posicionamiento personal de las personas adultas, como actores capaces de crear un ámbito para pensar en compañía, que no abandonen el proceso; que no suspendan la función de la comunicación y del pensamiento, aunque no estén de acuerdo, aunque se presente el conflicto; disponibles para dar lugar a la elaboración mediante la función simbólica que se vería obturada si solo fluye la emocionalidad intempestiva. Personas adultas que, además de decisión, desarrollen desde una posición reflexiva las propias habilidades socioemocionales y la disposición para acompañar los procesos y los aprendizajes de las y los niños y adolescentes.

En síntesis, en la construcción del rol de los y las educadoras/os se pueden señalar los siguientes vectores:

1. Autoconocimiento: se trata del desafío de haber recorrido subjetivamente la exploración y el aprendizaje sobre sí mismo y sus HSE.
2. Empatía: se manifiesta en un amplio interés por la interacción y la comunicación con los/as otros/as.
3. Motivos personales: la intención y voluntad de dejarse traspasar mediante la autorreflexión y el pensamiento intuitivo.
4. Conocimientos/saberes/marco teórico: estudiar y hacer propias las fundamentaciones teóricas de Piaget y el constructivismo, Vygotsky y la psicología cognitiva, Dewey y el aprendizaje experiencial, Coleman y la inteli-

gencia emocional, la educación popular, el psicoanálisis contemporáneo y la subjetividad y paradigma de la complejidad.

5. Metodología de aprendizaje vivencias/experiencial: conocer e implementar las técnicas de dinámicas de grupos y procesos de aprendizaje experiencial; con el estudio y el entrenamiento que requieren, y la decisión de asumir el rol de facilitador protagonista de la dinámica.

6. Nuevos dispositivos de enseñanza en los entornos educativos formales e informales: atreverse a crear entornos facilitadores de nuevos procesos de enseñanzas y de aprendizajes, que amplifiquen y flexibilicen los límites y estándares, en diálogo con la gramática institucional.

7. Escenarios de reflexión colectiva: interacción de actores que despliegan una dinámica de exploración y construcción de saberes. El proyecto institucional en clave de HSE, para ser sostenible, requiere crear dispositivos de acompañamiento a los educadores y elaboración de las situaciones, en un trabajo colaborativo que agregue valor colectivo a la producción de ideas y aprendizajes institucionales.

7. Metodología de aprendizaje vivencial/ experiencial

Las técnicas de aprendizaje experiencial proponen situaciones creativas, complejas y diversas, con una variedad de recursos que moviliza a docentes y alumnos, en interacciones y exploraciones superadoras de los cursos y ejercicios.

Partimos de la base de que todas las personas aprenden de maneras diferentes, que cada persona tiene un estilo particular de aprendizaje y aprende utilizando diferentes tipos de inteligencias (Gardner, 1985).

A través del diseño e implementación de un conjunto de talleres se busca brindar elementos que faciliten la cognición de las emociones propias y ajenas, y el desarrollo de habilidades socioemocionales, propias de todo proceso de aprendizaje creativo, tanto vivenciales como de índole académica, y que son requeridas en la inserción al mundo laboral.

Se propone facilitar herramientas para el desarrollo de las competencias laborales socioemocionales o “blandas”, es decir, aquellas habilidades referidas a las actitudes y comportamientos que favorecen la construcción de autonomía, el acceso al mundo del trabajo, la integración y el desarrollo en actividades productivas individuales y colectivas.

Se busca favorecer la cognición de las competencias personales y su fortalecimiento como estrategia que posibilite mejores condiciones de tránsito hacia la adultez y la inserción laboral/empleabilidad de jóvenes en situación desventajosa, considerando que se trata de un proceso complejo y difícil, especialmente para los jóvenes que cuentan con menos recursos para construir su autonomía. El desarrollo creativo como eje de la formación de la persona se orienta a reaprender el modo de ver y percibir el mundo. Al mismo tiempo, la propuesta de autoconocimiento, empatía y comunicación con otros se orienta a construir la realidad y a sí mismo como elemento clave.

Para tal fin se concreta el diseño e implementación de materiales físicos y/o electrónicos, dispositivos de enseñanza y de aprendizaje presenciales y virtuales, en el marco metodológico del aprendizaje vivencial, mediante una serie de talleres que permitan reconocer el grado de posesión de las competencias y proyectar su transferencia a los requerimientos del mundo del trabajo, y a la vida en general.

De este modo, el aprendizaje vivencial o experiencial constituye la metodología preferencial para llevar adelante las prácticas de la formación. Hace lugar a trabajar aquellas “competencias socioemocionales o transversales” como habilidades para la vida, de autoconocimiento, aspectos de desarrollo de la perso-

nalidad, modalidades de relación con las personas y estilos de afrontamientos de los procesos de resolución de problemas. Se entiende que estas competencias aplican a todo desempeño en el mundo del trabajo y representan temas a abordar en la educación formal e informal.

El y la actor/a guía (facilitador, docente, coordinador) afronta la complejidad de haber recorrido subjetivamente la exploración y el aprendizaje sobre sí mismo/a y las HSE. No basta con estudiar y aprender conceptos, esta propuesta requiere autorreflexión suficiente como para dejarse traspasar a sí mismo y asumir como propia la dinámica de construcción de los temas en el taller.

Asimismo, esta posición epistémica implica en la persona docente un amplio interés de transmitir y/o promover novedades que permitan crear conocimiento junto con todos y todas.

Se trata de una construcción colectiva que amplifica una visión acerca del comportamiento humano apta para ser proyectada en la vida familiar, laboral, ciudadana y en la vida diaria en general.

El propósito de construir con otros/as, como conocimiento colectivo que abre las puertas de las propias convicciones, convierte el acto educativo en una experiencia de novedad, asombro, transformación posible, que inunda de sensaciones positivas al total del grupo. Dejar en suspenso prejuicios y supuestos como primer resultado del intercambio regulado en el espacio del taller habilita nuevas versiones de las cosas, discursos propios y creativos que difícilmente podrían desarrollarse en soledad.

El dispositivo de taller, diseñado como módulos independientes, integra el conjunto de conceptos y actividades para el abordaje de cada competencia, en un marco colaborativo y participativo, construido para tal fin.

Básicamente, un taller es el dispositivo ideal para abordar las HSE, ya que es el espacio en el cual se integra la teoría y la práctica. Si bien un coordinador organiza el taller, la dinámica requiere un diseño que permita la participación de todos los integrantes, en un doble rol: aprendiendo y enseñando a partir de la propia experiencia y las experiencias de cada participante.

El taller posee un diseño flexible, y cada encuentro plantea diversas actividades con diferente duración de acuerdo con cada una de ellas.

Como proceso pedagógico, los talleres apuntan a:

- Ingresar a las prácticas concretas generando protagonismo de todas y todos los participantes.

- Partir de la reconstrucción de la información de cada participante desde sus creencias y experiencias, que dotan de significados a las prácticas.
- Comprometer subjetivamente a las y los integrantes, con sus actitudes y participación.
- Proponer la autorreflexión y aprendizaje colaborativo acerca de la propia tarea donde sus aportes son cruciales para que algo nuevo se produzca, para las personas y el grupo.
- Promover una verdadera condición de igualdad de condiciones y oportunidades.

En la planificación de un taller se establecen los temas, tiempos, metodologías, y recursos necesarios para la implementación. El coordinador planifica los diferentes temas y actividades que se van a desarrollar, teniendo en cuenta una serie de preguntas-guía:

- ¿Qué objetivos son los que motivan el encuentro?
- ¿Qué características tienen las y los jóvenes que participarán del taller? (problemáticas y motivaciones).
- ¿Qué se espera que logren las y los jóvenes en cada jornada o encuentro de trabajo? (se analiza al final de la jornada).
 - Temas a tratar: concepto y didáctica.
 - Pasos a seguir en cada momento de trabajo: proceso de la secuencia del taller, presentación, elaboración, debate, rescate de conclusiones, etcétera.
- ¿Quiénes participan de las actividades propuestas? Roles, actores, dinámicas.
- ¿Qué materiales se requieren para trabajar los temas propuestos?

La metodología de aprendizaje vivencial reviste una importancia clave en el diseño de módulos para abordar las HSE en dispositivos formativo/educativos, ya que permite construir las condiciones para:

- Pensar, analizar, decir, escribir, ordenar las ideas.
- Comunicar, comprender, reflexionar, volver inteligibles los sentimientos y sensaciones.
- Intercambiar opiniones, construir conceptos con otros mediante foros y trabajos colaborativos.
- Poner en acción competencias lectoescritoras, para el registro personal y la comunicación con otros.

El modelo constructivista que fundamenta esta metodología está centrado en la persona, se basa en las experiencias previas y en la interacción con el objeto de conocimiento, el intercambio con otros y el abordaje de aprendizajes significativos. La construcción es posible cuando se combinan estos aspectos en un entorno planificado y dirigido hacia metas definidas conscientemente.

De acuerdo con David Kolb (2001), creador del concepto, el “ciclo de aprendizaje” tiene que ver con una experiencia concreta, con la reflexión que permite desarrollar abstracciones y generalizaciones.

El ciclo sería: comienzo por una experiencia, observo, reflexiono, llego a generalizar y eso me capacita para mirar nuevas situaciones. La experiencia consiste en la capacidad de reflexionar y aprender a partir de las cosas que suceden (Camilloni, 2012).

8. Caja de herramientas

Se puede concluir que la temática de las HSE requiere de una actualización continua, que incluye la capacitación como un proceso vivificante, para transitar y/o prevenir las turbulencias emocionales de la vida. Es un proceso constante que nunca se da por terminado, ya que se retroalimenta de los procesos vitales de todos los actores de la comunidad.

A esto le sumamos el aporte de las ciencias psicosociales, con su evolución del pensamiento acerca del desarrollo humano y sus avatares. La escuela o el espacio educativo/formativo se constituye como interlocutor inteligente, capaz de comprender un escenario de transformación y superación continua, en el que se despliegan conflictos y donde se espera que alguien escuche y resuelva la situación.

Esto será posible mediante un trabajo continuo de entrenamiento de los actores institucionales para desarrollar habilidades que les permitan “leer” las problemáticas manifiestas e inferir los motivos latentes, evitando caer en prejuicios y desnaturalizando lo que la burocracia o los medios quieren imponer.

El desafío de construir escenarios facilitadores del desarrollo de HSE se sostendrá en la disponibilidad institucional de contar con herramientas para la arquitectura de los vínculos, a partir de:

- Construir, sostener y promover vínculos confortables.
- Adquirir equipamientos afectivos y cognitivos idóneos para la tramitación grupal de los problemas.
- Realizar una lectura “prospectiva” de los problemas para atenuar la influencia del pasado, incluyendo la ensoñación como un estado psicosocial de creación de ideales.

9. Una clasificación preliminar con fines didácticos

Esta clasificación preliminar parte de considerar que el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en contextos de aprendizaje implica la construcción de dispositivos de enseñanza, que interpelan las prácticas tradicionales de transmisión y aprendizaje de contenidos, en los entornos educativos formales o informales.

En la creación de dispositivos para el desarrollo de HSE mediante el aprendizaje experiencial se movilizan ideas, emociones, acciones, elaboraciones y reconfiguraciones de la percepción individual y colectiva que solo pueden ser diferenciadas con fines didácticos.

Esto implica enfocar la didáctica de cada encuentro/taller en una HSE definida como eje de la dinámica, las acciones, la integración de producciones, el rescate de ideas y otros, lo que implica otras habilidades personales y grupales en simultáneo.

Dimensiones	Habilidades
De la percepción de sí misma/o	1. Autoestima y firmeza personal 2. Cognición de emociones y sentimientos propios
De la relación con las y los otros	3. Comunicación asertiva 4. Empatía 5. Resolución de conflictos interpersonales
De las ideas y pensamientos	6. Disposición al pensamiento crítico 7. Imaginación creativa e incorporación de novedades
De los saberes para hacer	8. Resolución de problemas y toma de decisiones 9. Hacer con otros 10. Planificar y organizar para emprender

De la percepción de sí misma/o

1. Autoestima y firmeza personal

Consiste en la confianza en los propios recursos, basada en el conocimiento de sí misma/o y el desarrollo de la autoestima, como base de la posición subjetiva. Autoestima considerada como el grado de autovaloración que porta todo sujeto, como construcción histórica-subjetiva basada en las relaciones con las personas significativas. Da lugar a fortalecer la capacidad de sentirse segura/o de sí, incluyendo el reconocimiento de temores y debilidades, la aceptación y el deseo de superación. Incluye la autopercepción consciente acerca de uno/a mismo/a, amplificando la comprensión de los motivos del comportamiento propio y de otros/as. La autoconfianza representa también la conciencia de la propia capacidad para afrontar diferentes situaciones o

dificultades, para tomar decisiones, lograr los objetivos propuestos y resistir la presión de los pares.

2. Cognición de emociones y sentimientos propios

Incluye la disposición a reconocerse y reflexionar sobre los procesos subjetivos, el estado de ánimo, emocionalidad y sensibilidad que se manifiesta en el comportamiento, en las reacciones y acciones en la vida social y en los vínculos humanos. Se trata de conocer las diversas emociones y los propios modos de expresión, para profundizar la autopercepción de la afectividad en los vínculos y el impacto de la emocionalidad en las relaciones. En ningún momento implica clasificación de emociones positivas o negativas, ni en modos unívocos de entenderlas. Permite reconocer y reflexionar sobre lo que cada persona necesita y/o le gusta, y la adaptabilidad a las diversas situaciones de la vida social/laboral/escolar/familiar.

De la relación con las/os otras/os

3. Comunicación asertiva

Consiste en la habilidad de expresar las propias ideas, deseos y opiniones de manera clara, amable, directa y adecuada al contexto, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás. Partiendo de que todo acto humano es un acto de comunicación, se orienta a ampliar conciencia de que se pueden desarrollar las competencias comunicativas sobre la base de la asertividad. Es decir, la escucha activa: la capacidad de atender a lo que el otro dice y cómo lo dice, como disciplina en el intercambio; el planteo: la construcción de enunciados claros, sencillos, que colaboren con la comprensión del interlocutor. Requiere claridad en lo que se quiere transmitir y selección de las palabras adecuadas; y la atención: el seguimiento de la dinámica del intercambio, el ritmo, los tiempos de cada actor. Partiendo de que nuestra atención es receptiva pero también selectiva, es necesario entrenar la capacidad de focalizar la atención y administrar la concentración como competencias de comunicación.

4. Empatía

Da lugar al sentimiento de participación afectiva en lo que les sucede a otras personas, al lazo que mira con interés y afecto hacia otra/o, reconocido como sujeto ajeno y distinto. En este sentido, la empatía está implicada en el

contexto de la intersubjetividad. Trae consigo la necesidad de hacerle lugar a las múltiples emociones y afectos que generan las diferencias. Abarca los prejuicios para cuestionarlos. Potencia la reflexión acerca de la diversidad y la diferencia entre empatía y tolerancia. Implica darles oportunidad a las presencias reales de los/as otros/as en los grupos, en tiempo y espacio, con los obstáculos a resolver para vivir juntos.

5. Resolución de conflictos interpersonales

Incorpora la vivencia de las dificultades propias de las relaciones con las otras personas; debilidades, temores y asimetrías que generan reacciones extremas. Hace lugar a los desacuerdos, para buscar resoluciones en forma colectiva, dando lugar a la empatía, y con el único límite de no dañar a los/as otros/as. Incluye la negociación y la tolerancia a la frustración como herramientas para la convivencia y la construcción de lazos sociales. Promueve la idea de que son aprendizajes de toda la vida, donde la escuela o los ámbitos socioeducativos comunitarios pueden acompañar mediante la incorporación de valores de respeto, inclusión, integración y diversidad, por ejemplo.

De las ideas y pensamientos

6. Disposición al pensamiento crítico

Consiste en explicar, problematizar y/o justificar las situaciones a partir de argumentos con consideraciones conceptuales y contextuales. Implica un esfuerzo de análisis, evaluación e inferencia de las evidencias, mediante la interacción con la realidad observada, en el intento de explicarla con autonomía de juicio y criterio fundamentado. Se trata de un proceso intelectual relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental. Integra la formación de criterio personal, mediante el compartir situaciones personales ligadas al contexto, a la cultura, a la época y a la experiencia, en espacios de circulación de palabras que cobran sentido en una trama colectiva. Se basa en tomar la palabra para argumentar las propias ideas, con la mayor claridad y precisión posibles, considerando la diversidad de puntos de vista y explicaciones, y analizando los efectos de las motivaciones y prejuicios propios y ajenos.

7. Imaginación creativa e incorporación de novedades

Consiste en activar la capacidad de pensar alternativas, incorporar la imaginación como recurso para diseñar otras posibilidades, inventar ideas u

objetos; generar proyectos o soluciones nuevas y viables a retos y problemas de diversa complejidad. Da lugar al intercambio enriquecedor con las otras personas, la inclusión de aportes y novedades producidas en conjunto. Promueve el planteo de nuevas soluciones a problemas conocidos. Incorpora la producción de alternativas que abren senderos de innovación.

De los saberes para hacer

8. Resolución de problemas y toma de decisiones

Da lugar a reconocer y desarrollar la propia capacidad de afrontamiento para responder a las situaciones problemáticas. Despliega estrategias de respuesta novedosas, basadas en la disponibilidad de los recursos necesarios para decidir; integra tanto el proceso cognitivo como las vivencias subjetivas que facilitan y/o obstaculizan la toma de decisiones. Incorpora la toma de decisiones como acción de empoderamiento y responsabilidad personal; de un sujeto que interviene en cómo ocurren las cosas, dentro del margen de lo posible, superando la pasividad y la inercia de lo que sucede porque sí. Hace lugar a la iniciativa personal y el deseo de aportar soluciones efectivas.

9. Hacer con otras/os

Se trata de la disposición y voluntad de formar equipos, interactuar y compartir informaciones, decisiones y tareas para trabajar en conjunto, cuando la situación lo requiere. Integra la percepción del valor que agrega el trabajo colectivo, el intercambio y la incorporación de los aportes e ideas de otras/os. La habilidad de hacer con otras/os supone habilidades de comunicación, adaptabilidad, resolución de conflictos y autorregulación emocional. La escena interpersonal en un equipo pone en juego la actitud y la aptitud social de cada uno de los actores. Comprende la capacidad de una persona de construir redes y relaciones sociales como recurso valioso para el cumplimiento de metas y objetivos personales y sociales.

10. Planificar y organizar para emprender

Aprender a organizar implica comprender y concretar las acciones del proceso de planificar, es decir, el nivel anterior a la acción por el que diferentes componentes se ordenan de un modo preciso para alcanzar objetivos específicos. Da lugar al diseño de pasos a seguir, implica anticipar decisiones basadas en el sentido común, el criterio personal y la aplicación de cono-

cimientos específicos, enriquecidos por los intercambios y sugerencias de las/os otras/os. Hace lugar a anticipación de una secuencia de actividades, distribuidas en el tiempo, imaginando obstáculos y recursos necesarios, con la finalidad de alcanzar ese objetivo. Planea salidas alternativas frente a los obstáculos que interfieren, a modo de plan B para arribar al objetivo. Requiere imaginar, suponer, aplicar experiencias previas, aprender en forma espontánea, y cotejar con los puntos de vista ajenos.

Anexo. Una experiencia de orientación y acompañamiento ocupacional y profesional, con y para los estudiantes de UNQ

Consideraciones preliminares

En el presente, con cada vez mayor univocidad internacional, nos encontramos con recomendaciones provenientes de diversas fuentes que confluyen en la insistencia de que el futuro del trabajo, las oportunidades de empleo y el desarrollo de las trayectorias laborales dependerá en gran medida de la disponibilidad de competencias transversales-habilidades socioemocionales que las personas desarrollen en su perfil como parte de su formación continua en y para el trabajo.

Aun así, se hace necesario definir el enfoque con que abordamos las HSE como eje de formación, ya que no todos los lineamientos que refieren su importancia coinciden en sus objetivos.

Nuestra propuesta se centra en considerar la importancia de trabajar en clave de competencias transversales-habilidades socioemocionales, en el curso de formación en y para el trabajo, en vistas a empoderar y favorecer la construcción de autonomía de las personas y los grupos, para enfrentar la complejidad que supone la inserción y el desarrollo en el mundo del trabajo actual.

Usina de ideas. Construyendo el proyecto personal y profesional

Introducción. ¿Por qué Usina?

Porque se trata de la construcción de un espacio que convoca a transformaciones, donde se unen diferentes elementos que resultan fundamentales para organizar redes. Un lugar de generación para conseguir diferencia en las ideas propias, permitiendo la producción conjunta de novedades.

La Usina de ideas es un espacio de trabajo colaborativo e interdisciplinario, destinado a estudiantes avanzados de las carreras de grado y pregrado, interesados en mejorar su perfil personal y profesional siendo protagonistas de un encuentro inspirador y creativo de construcción individual y colectiva.

La creación de la Usina de ideas se orienta a convocar y reunir a estudiantes para pensar con otras/os, en un taller planificado con dinámicas especialmente diseñadas para facilitar la puesta en acción de planteos, reflexiones, intercambios, debates, escuchas y discursos que involucren a los participantes en una experiencia vivencial.

Mediante consignas de actividades, se desarrolla una experiencia de encuentro espaciotemporal que se propone brindar elementos que faciliten la auto-

percepción, la cognición de las propias emociones y el reconocimiento de las habilidades socioemocionales, propias de todo proceso de aprendizaje creativo, que son base de la autorreflexión acerca de los proyectos personales y profesionales.

Los procesos de transiciones hacia el mundo del trabajo, de las y los estudiantes universitarios, afrontan etapas con diversos niveles de complejidad que, en ocasiones, resultan abrumadores y requieren de acompañamiento y orientación, en especial de fortalecimiento de competencias personales.

La Usina se propone facilitar herramientas para el desarrollo de las competencias laborales socioemocionales o “blandas”, es decir, aquellas habilidades referidas a las actitudes y comportamientos que favorecen la construcción de autonomía, el acceso al mundo del trabajo, la integración y el desarrollo en actividades productivas individuales y colectivas.

Con el objetivo de favorecer la cognición de las competencias personales y promover su fortalecimiento, como estrategia para empoderar a las y los estudiantes, se busca facilitar y mejorar las condiciones de tránsito hacia la adultez, hacia la inserción laboral y el desarrollo en el mundo del trabajo, ya que se trata de un proceso complejo y difícil, especialmente para los jóvenes que cuentan con menos recursos para construir su autonomía.

Desde este enfoque se enmarcan las competencias “blandas”, socioemocionales o transversales como habilidades para la vida, de autoconocimiento de la personalidad propia, de las modalidades de relación con las personas y los estilos de afrontamiento de problemas, y de los modos de resolución de conflictos. Competencias que aplican a todo desempeño en el mundo del trabajo y que están en la base de los proyectos, decisiones y acciones de las personas y los grupos.

1. Caracterización general de la institución y de la experiencia

En la Universidad Nacional de Quilmes, desde el año 2017, se creó la Mesa de Juventudes y Trabajo, como iniciativa del Departamento de Economía y Administración, para integrar objetivos y actividades transversales a las acciones académicas, de vinculación social y desarrollo territorial, orientadas a articular acciones de promoción para las juventudes de la región, población estudiantil de escuelas secundarias, estudiantes de pregrado, grado y posgrado y otros actores, del sector de las organizaciones sociales, de los programas estatales de juventudes, jóvenes desvinculados del sistema formal de educación y/o trabajo y otros.

En paralelo, desde 2016 se implementó el Proyecto de Extensión Universitaria “Desarrollo de competencias laborales: habilidades socioemocionales para la inserción en el mundo del trabajo”, que tiene como destinatarios a los estudian-

tes avanzados de escuelas secundarias técnicas de la región Quilmes, entre las que se encuentran la Escuela Secundaria de Educación Técnica-UNQ y las escuelas de educación secundaria técnica N°5 y N°4 de Quilmes. En estas se desarrollaron talleres diseñados para trabajar las habilidades socioemocionales, con los alumnos avanzados en la escuela, prontos a egresar, en el marco de las prácticas profesionalizantes propias del último trayecto pedagógico. Abordar las habilidades socioemocionales implica enfocarse en las habilidades para la vida y el trabajo, potenciando las capacidades personales que se vuelven indispensables para la construcción de autonomía, el autoconocimiento y el fortalecimiento de sí, la construcción de proyectos personales y profesionales, la integración en ambientes diversos, en proyectos colectivos, las relaciones interpersonales y la formación de equipos. Se trata de aportar experiencias que resulten en acompañamiento y apoyo a las transiciones, con el objetivo de fortalecer los recursos para la incorporación en el mundo del trabajo.

En confluencia con los objetivos de ambos dispositivos, durante el 2019 se diseñó e implementó por primera vez la Usina de ideas, como un espacio de orientación y acompañamiento de los estudiantes de las carreras de pregrado y grado de la UNQ convocados en torno al tema de la construcción de proyectos profesionales y personales.

Esta iniciativa se sustenta en la idea de que construir un espacio colectivo de reflexión y de intercambio de ideas, experiencias, impresiones e informaciones propicia la formación de redes de intercambio y de producción colectiva que dejan de lado la percepción de soledad abrumadora que genera la búsqueda y toma de decisiones acerca del futuro, junto con la vivencia de indefensión y desamparo que en ocasiones representa enfrentarse a la complejidad de la inserción y desarrollo en el mundo del trabajo. A estas vivencias que acompañan los tránsitos se le suma la inquietud por encontrar el qué y el cómo de la construcción de actividades productivas y de autonomía que proyecten la vida, propias de las transiciones hacia la adultez.

En términos prácticos, la oportunidad que ofrece el dispositivo de la Usina se traduce en vivencia directa del enriquecimiento mutuo del pensar con otras/os, como facilitador de la superación de escollos producidos, a veces por falta de información, otras por falta de confianza en sí misma/o y sentimientos de impotencia frente a las realidades complejas.

2. Objetivos/ propósitos de la experiencia

El objetivo general de la Usina se orienta a crear un espacio de reflexión y trabajo colaborativo para abordar los temas relativos a la construcción de proyectos personales, ocupacionales, profesionales y otros.

Mediante el diseño detallado de un encuentro con diversos momentos: charlas motivadoras, intercambio de ideas, reflexión individual, debate por grupos, escalera de retroalimentación, validaciones y devoluciones de ideas propias y de los otros, se pone en acción un proceso basado en el trabajo colaborativo que resulta estimulante e inspirador.

Se trata de la construcción de un dispositivo específico de jóvenes para jóvenes, un encuentro participativo entre pares, donde la centralidad del trabajo en los proyectos personales pueda dejar de ser la mayor fuente de decepción, desencantamiento y escepticismo, desde una propuesta formativa que oficie de dispositivo organizador de reflexiones y motivos de crecimiento y desarrollo personal, potenciando los aprendizajes inmateriales, de autoconocimiento, la cognición y desarrollo de las propias habilidades socioemocionales y el fortalecimiento subjetivo, ampliando el margen de maniobra y el aprovechamiento de las oportunidades.

3. Diagnóstico/ convocatoria

A partir de la experiencia docente en grado/pregrado, de acciones del Centro de Estudiantes, de unidades como Bienestar estudiantil, Graduados y otros con grupos de estudiantes diversos que operan como relevamiento mediante diálogos significativos grupales e individuales, se fue materializando la necesidad de generar un espacio específico de trabajo que aborde el tema de la construcción de proyectos.

La formación de grado, en las distintas disciplinas y campos profesionales, provee gran cantidad de conocimientos técnicos y destrezas cognitivas, así como saberes disciplinares que requieren una implicación subjetiva e incorporación a los proyectos de vida que no viene dada en forma espontánea.

La iniciativa se concreta en la creación de un dispositivo de encuentro cuatrimestral, extracurricular, por fuera del cronograma de clases, en un espacio y tiempo especialmente convocado. Se difunde a través de las redes académicas, grupales, personales; mediante la convocatoria directa persona a persona, con volantes y afiches; la comunicación directa en las aulas, y a través de los profesores y directores de carrera.

La expectativa es consolidar una frecuencia sostenida en el tiempo, sintónica con el proceso que requiere la elaboración del tema, donde la producción de intercambios, encuentros significativos, la búsqueda y superación de obstáculos se desarrolla en una línea de tiempo que no necesariamente es un asunto netamente individual y solitario.

4. Articulaciones

Existen muchos estudios e investigaciones relacionados con la escuela secundaria y su relación con la formación laboral, con discusiones no saldadas entre el campo de la educación y los requerimientos del mundo del trabajo, y cuáles deberían ser los compromisos de los sectores y actores.

Los dispositivos de orientación ocupacional y/o laboral con los estudiantes de la escuela secundaria incluyen búsquedas y decisiones “vocacionales” que en ocasiones se suceden en trayectos de educación superior y/o universitaria.

La cultura académica universitaria tiende a dar por resueltas estas cuestiones y realiza una inmersión plena en la formación disciplinar durante años, hasta llegar al tramo de la carrera donde empiezan a formularse algunas de las cuestiones relativas al trabajo profesional.

Existe una relación complicada entre la formación académica y el proyecto de trabajo, a tal punto que parece ser asunto a resolverse en otro escenario. Esta percepción no es de los estudiantes, en los que resulta una preocupación nodal, motor de decisiones claves y una demanda a la educación superior, enunciada en forma solapada. La mayoría de los y las estudiantes define su afán de concretar la formación universitaria en función de acceder a un mejor nivel de trabajo, más calificado y mejor remunerado, pero evidencian la distancia con el mundo del trabajo como una problemática que tendrán que afrontar individualmente y en otra instancia.

Estas construcciones son activas en las representaciones que portan las y los jóvenes estudiantes, aun con la percepción de experiencias que dan cuenta de la no linealidad “entre niveles educativos, oferta formativa e inserción laboral planteada en la teoría del capital humano” (Jacinto, 2007).

Asimismo, la heterogeneidad estructural y las desigualdades ponen en evidencia la segmentación intrageneracional, que no garantiza la movilidad social mediante la educación (Jacinto, 2010). Es decir, las desigualdades propias del mundo productivo también se constatan en las aulas, en el emplazamiento propio de la universidad en su territorio, las divergencias tecnológicas y produc-

tivas que imponen un enfoque local y diversificado de las propuestas socioeducativas para las juventudes de la región.

Del concepto de De Ibarrola acerca de las estructuras institucionales del currículum, donde pone de manifiesto las distancias entre la realidad curricular de los planes de estudio, y la realidad heterogénea, desigual y compleja que presenta el mundo del trabajo se plantean las cuestiones acerca de para qué trabajo/empleo/ actividad se está formando a las nuevas generaciones.

Resulta indispensable ampliar la visión de una nueva articulación educación y trabajo, con el aporte de las ciencias humanas y sociales. Un diálogo con la pedagogía que algunos sectores no están dispuestos a abordar aún, cerrados en posturas ideológicas rígidas que obturan todo debate.

La corroboración de la desarticulación de la linealidad de los ciclos vitales, propia de la época, incorpora parámetros de construcciones y decisiones temporales, cambios de rumbos, búsquedas simultáneas, accesos y salidas, y una percepción nueva de la temporalidad en las trayectorias vitales de los jóvenes y no tan jóvenes.

En ese sentido, resulta sumamente importante “el enfoque de trayectorias para destacar el interjuego entre voluntad personal, sentidos, significaciones, estrategias o elecciones; y los condicionantes estructurales, contextuales e institucionales que se retroalimentan permanentemente a lo largo de la vida” (Jacinto, 2016).

Al decir de Roberti (2019) se torna indispensable atender el carácter subjetivo de las trayectorias, tomando como eje analítico el particular entramado de experiencias personales. Desde este enfoque, se intenta reconstruir el encadenamiento de sucesos a partir del proceso decisorio llevado a cabo por los sujetos en el transcurso de su recorrido vital.

Entonces, la iniciativa de la Usina de ideas responde al desafío de construir dispositivos mediadores, puentes, de aproximación, de acompañamiento de las transiciones entre educación y trabajo, partiendo de la no linealidad de las trayectorias y de la ventaja que aportan espacios de trabajo colaborativo, de intercambios y producción de ideas con otras/os.

Se articula con las intervenciones orientadas a las subjetividades, según Jacinto (2016), que pueden “mediar sobre las disposiciones”, sobre la formación educativa y sobre las proyecciones de trabajo. Mediar implica generar facilitaciones y fortalecimiento de saberes y competencias transversales, que no forman parte del currículum pero que se tornan diferenciales a la hora de acceder y desarrollarse en el mundo del trabajo. Las habilidades socioemocionales, con las actitudes afrontativas en la resolución de problemas y la autorreflexión como

camino de autoconocimiento y superación, son campos de interés particular de los estudiantes avanzados de las carreras de grado.

La formación en los saberes generales transversales se completa con la oferta de estrategias y dispositivos específicos para integrar la práctica y el pensamiento.

La oportunidad de crear espacios de debate y reflexión que fortalecen el autoconocimiento, las capacidades personales de comunicación y la disposición a mejorar las relaciones interpersonales, favorecen la integración a los ambientes de trabajo habilidades socioemocionales que completan los saberes técnicos y académicos de estudio disciplinar. Toda educación superior requiere incluir la problemática del mundo del trabajo y la formación de los jóvenes en dispositivos de orientación ocupacional, personal, laboral y/o profesional, porque además forma parte de las motivaciones e intereses prioritarios de los estudiantes que se acercan a la finalización de sus estudios universitarios.

La capacidad de concebir un proyecto socio-ocupacional, frente a las características actuales de las transiciones entre educación y trabajo, no es una tarea sencilla para todas/os y, en muchas ocasiones, requiere el soporte de recursos personales y colectivos, potenciados mediante dispositivos-puente de orientación y acompañamiento que faciliten el seguimiento de los procesos subjetivos, con sostén institucional.

La universidad con su anclaje y protagonismo territorial cuenta con un carácter permanente consolidado facilitador para crear procesos de acompañamiento. Asimismo, los requerimientos de prácticas profesionalizantes educativas en el lugar de trabajo que tienen muchas carreras de grado predisponen a la construcción del puente entre el mundo de la educación y el trabajo, especialmente articulado con el desarrollo territorial.

Es una tarea de alta proyección en el tiempo. Representa un objetivo a largo plazo y no resulta solo de la formulación en políticas públicas, sino también de la construcción de espacios y la formación de actores que asuman el proceso como parte de la misión académica.

Las características del dispositivo Usina de ideas proponen superar la dicotomía conocimientos/saberes de la experiencia, a partir del intercambio y la puesta en valor de los relatos de los participantes, y la elaboración compartida de los aprendizajes significativos que cada uno aporta. Como dicen Zysman y Arata (2006), incorporar los saberes de experiencia en la construcción de la identidad, se trata de asumir que “la experiencia carga con una transmisión que apenas parece perceptible por los sujetos, que a la vez, puede ser transmitida y alojada en otro lugar y de forma distinta; ser, en ese mismo proceso, alterada por

su receptor”. Este análisis incorpora la dimensión de las temporalidades en la construcción de proyectos, ligados a procesos identitarios enlazados al pasado, presente y futuro, y determinantes de decisiones, restricciones, acciones, movilidad e inmovilidad para dar curso a deseos e ideales.

5. Logros y obstáculos

Se pueden resaltar como logros experimentados en el proceso en curso:

- Instalar una nueva forma de conversación, en un dispositivo diferente con metodologías diseñadas para ese fin que es altamente valorado por los actores participantes.
- Incorporar la dimensión colectiva del proceso de construcción de proyectos, donde la interacción, el intercambio en una discusión reflexiva y comprometida promueve la superación del individualismo desolador y la percepción de las oportunidades de asociatividad y trabajo colaborativo.
- Crear un espacio protagonizado por las agrupaciones juveniles, donde la propuesta es de jóvenes para jóvenes, que no se realiza mediante clases magistrales ni teóricas, sino a través de la puesta en acción de intercambios, transmisión de información y de experiencias, elaboración colectiva de estrategias y soluciones a los problemas particulares, y otras acciones.

Los obstáculos para superar podrían sintetizarse así:

- Este proceso requiere abrir la visión de la misión académica y su compromiso con las generaciones que la transitan, en su territorio y en las condiciones de la época.
- Implica superar representaciones, tanto de docentes como de estudiantes, con respecto al lugar que ocupa la construcción de la identidad profesional, como proceso de subjetivación en la formación académica.
- El enfoque disciplinar como reñido con la formación para el ejercicio profesional sigue representando un obstáculo para la incorporación del problema de la mediación hacia el mundo del trabajo como parte de la misión académica.
- Actualizar el debate acerca de la formación para el trabajo implica afrontar y reconceptualizar la relación entre los conocimientos propios de los sistemas educativos y los saberes de las personas, construidos en la experiencia y los colectivos de trabajo. Es en esa línea que el planteo de las “competen-

cias laborales” necesita ser reconfigurado y actualizado como debate abierto a sectores educativos, sindicales, profesionales, que lo extraigan del exclusivo arbitrio del mundo empresarial, y se resignifique como estrategias y herramientas para el empoderamiento de las personas y los grupos en sus trayectorias laborales y vitales.

Algunas reflexiones

La experiencia de la Usina de ideas se inscribe en la búsqueda de promover espacios de acompañamiento y orientación laboral/ocupacional, cercanos a los trayectos pedagógicos académicos, mediante la creación de dispositivos y metodologías que integren el desarrollo de habilidades socioemocionales a la formación universitaria.

Las HSE o habilidades “blandas” están en el centro de las prioridades que definen los enunciados acerca de los requerimientos de formación acordes al “futuro del trabajo” y los compromisos presentes que deberían concretar los actores de educación y formación en y para el trabajo.

Asimismo, la creación de espacios colaborativos, cercanos al currículo académico, pero diferente en su metodología, gestionados por actores/estudiantes que promuevan búsquedas y construcciones colectivas, busca compartir tiempos y herramientas de acompañamiento de las transiciones, y responde a inquietudes manifiestas de grupos estudiantiles de la UNQ.

A nivel global, los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU ponen el acento en la educación de calidad y la inclusión educativa y laboral para la reducción de las desigualdades, dando prioridad al desarrollo de habilidades socioemocionales o “blandas” y a la tecnología como pilares.

Las acciones dirigidas a reducir la brecha de competencias para la inclusión educativa y laboral hacen hincapié en el trabajo en clave de habilidades socioemocionales y la creación de dispositivos de acompañamiento y orientación que fortalezcan las transiciones entre educación y trabajo, en particular para la inserción y desarrollo de las y los jóvenes en el mundo del trabajo.

El enfoque de HSE solo resultará efectivo como promotor de inclusión educativa y laboral si forma parte de políticas públicas de educación y trabajo, que contribuyan con los procesos de construcción de identidades y proyectos personales, integrados a la historia y la cultura de los grupos sociales de pertenencia.

En consonancia con Rita Segato (2018), acerca del proyecto histórico de los vínculos que insta a la reciprocidad, que produce comunidad, se trata de construir conciencia de un mundo vincular y comunitario como salida a la cosificación de la vida.

Referencias bibliográficas

- Benasayag, L. (2017). *Disparadores emocionales para la clínica*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Bradberry, T. (2014). *Emotional Intelligence 2.0*, San Diego : TalentSmart.
- Camilloni, A. (2012). "Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas". *Actualidad Pedagógica*. Nº 59. Enero-junio del 2012, pp. 15-32.
- CIPS Grupo Aprendizaje para el cambio (2019). *Evaluación formativa de competencias. Una metodología*. Centro Félix Varela- Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Crouzel, C. (2015). *Descubriendo tu vocación. Camino práctico para un proyecto de vida con sentido*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- D'Angelo Hernández, O. (2011). *Perspectiva sociohistórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas. Retos y problemas*. La Habana: Biblioteca Virtual Clacso, CIPS.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/Unesco.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam Books.
- Jacinto, C. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Ed. ONU para la Educación, Ciencia y cultura.
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Jacinto, C. (2016). "Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas". *Revista Páginas de Educación*. Vol. 9, Nº 2.
- Jacinto, C. (comp.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social. 1a ed.
- Kolb, D. (2001). *Experiential learning theory bibliography 1971- 2001*. Boston: McBer and Co.
- Mansione, I. et al. (2016). *Caja de herramientas para la educación emocional*. Buenos Aires: Noveduc libros.

- Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo •

Roberti, E. (2019). "Las trayectorias educativo-laborales como herramienta teórico-metodológica", en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 9, PREJET, Ides-CIS-Conicet.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Spinosa, M. (2006). "Los saberes y el trabajo". *Anales de la educación común*. Año 2, número 5, Educación y trabajo, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Buenos Aires: Tercer siglo.

Zysman, A. y Arata, N. (2006). "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo". *Anales de la educación común*. Año 2, número 5, Educación y trabajo, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Buenos Aires: Tercer siglo.

Acerca de la autora

María Isabel Epele es licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y especialista en psicología del trabajo y administración de recursos humanos. Desarrolla temas de juventudes y formación para el trabajo; dirige proyectos orientados a estudiantes de escuelas secundarias y universidades, y acciones de inclusión educativa y laboral. Se desempeña como docente extensionista de la Universidad Nacional de Quilmes, y como capacitadora y consultora de organizaciones y empresas.