

# **HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS. APORTES PARA POTENCIAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN A LA CULTURA UNIVERSITARIA**

## **Autores**

Paola V. Paoloni. Investigadora Adjunta CONICET, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Daiana Schlegel. Becaria CIN, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Analía Chiecher. Investigadora Adjunta CONICET, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Analía Uva. Universidad Nacional de Río Cuarto

**Palabras Clave:** Ingenierías; Ingreso; Habilidades socio-emocionales.

*Eje Saberes y competencias. Competencias transversales y su relación con hábitos, estrategias de estudio y habilidades sociales.*

## **Introducción**

La finalización de la escuela media y el inicio de los estudios universitarios, no es una etapa sencilla; y aunque ello está abundantemente documentado en estudios tanto propios (Paoloni y Moreno, 2013) como ajenos (Luján et al., 2004; Vélez, 2005), puede intuirse en tanto se refleja en los rostros, en las conductas y preguntas de los adolescentes que año tras año vemos llegar a la universidad. En relación con lo expuesto, recientemente implementamos una propuesta con ingresantes en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)<sup>1</sup> que dio cuenta de una diversidad de incertidumbres, dudas, ilusiones, expectativas, temores y entusiasmo entremezclados en quienes transitan sus primeros días por la universidad. En el marco de la propuesta referida, invitamos a estudiantes avanzados de ingeniería para que compartieran sus experiencias con los recién llegados. Solicitamos a los ingresantes que formularan, de manera anónima y por escrito, una pregunta que quisieran hacer a sus pares más avanzados en la Carrera. De los 190 ingresantes presentes el día en que propusimos esta dinámica, 175 participaron con, al menos una pregunta y 15 no respondieron porque -según dijeron- no se les ‘ocurría qué preguntar’.

Las preguntas realizadas fueron de lo más variadas, en general, consultaban por aspectos relativos a estrategias de estudio y modos de organización para llevar la Carrera al día, como así también rasgos que suelen definir a las instancias de examen. Sin embargo, hubo un grupo de preguntas que particularmente llamó nuestra atención; se trata de 59 preguntas efectuadas por 48 alumnos (27% del total de asistentes) que focalizaron exclusivamente su atención en aspectos socio-afectivos vinculados con la etapa del ingreso, por ejemplo: *¿Cómo hago para enfrentar los miedos que se tienen al comenzar la carrera?* *¿Es una linda experiencia pasar por la universidad o es algo muy estresante?* *¿Te hace feliz lo que estudiás?* *¿Tenías miedo cuando ingresaste?* *¿Sentiste alguna vez que la carrera elegida no era lo tuyo?* Como se puede observar, son preguntas atravesadas fuertemente por aspectos socio-emocionales que ‘desnudan el interior’ de los aspirantes a ingeniería en tanto comunican algo acerca de las emociones que experimentan. Suponemos que mientras más conozcamos acerca de los ingresantes, sus emociones y las habilidades que ellos perciben haber construido para hacer frente a este nuevo desafío 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.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la experiencia descrita, en este trabajo nos interesó puntualmente conocer más acerca del papel que cumplen las percepciones autorreferenciales de los ingresantes en este nuevo trayecto de formación; concretamente nos focalizaremos en la percepción de sus habilidades socio-emocionales como variable de relevancia. Nos propusimos así brindar aportes teóricos y explorar líneas de actuación orientadas a favorecer procesos exitosos de integración a la nueva cultura universitaria de un grupo de ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

## Consideraciones conceptuales

### *Acerca de las habilidades socio-emocionales*

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 (1998) -particularmente lo que atañe a la Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal- o los modelos sobre Inteligencia Emocional propuestos por Salovey y Mayer (1997, en Extremera y Berrocal, 2006), Goleman (2000), Bar-On (2012), entre otros.

Centrando nuestra atención particularmente en la propuesta de Bar-On (2012), 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 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 Cuadro 1 que se expone a continuación sistematiza los principales componentes de este modelo.

**Cuadro 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (2012).**

| Componentes de IE  | Sub-factores                      |
|--------------------|-----------------------------------|
| Intrapersonal      | Comprensión 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: elaboración propia en base a Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García y Giménez, 2010)

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" (Bar-On, 2012, 2:08); 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 la 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 socio-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 (Pérez y Ribera, 2009; Repetto y Pérez, 2007) y con menor frecuencia en contextos educativos (Barraca, 2010; Contreras et al., 2010). 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, durante el ingreso y proceso de integración a la cultura universitaria.

### **Consideraciones metodológicas**

*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 2017 (N=150). Específicamente, trabajamos con ingresantes en Ingeniería

Química (N=44), Ingeniería en Telecomunicaciones (N=28), Ingeniería Electricista (N=18) e Ingeniería Mecánica (N=60), 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 (80 % del total) son varones.

*Materiales y modalidad de recolección de datos.* Los datos relativos a las habilidades socio-emocionales percibidas por los ingresantes como desarrolladas en ellos mismos y valoradas como importantes respecto de sus desempeños en la universidad, se recabaron mediante el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015). 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 ('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 significativos' (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 socio-emocionales que en el instrumento empleado fueron consideradas en base al modelo teórico propuesto por Bar-On (2000, en Gabel, 2005) y Bar-On (1997 en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010); esto es, atenderemos sólo a respuestas dadas a 20 de los 33 ítems que conforman el instrumento.

*Procedimientos.* Los datos proporcionados por el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades, fueron analizados por medio del programa estadístico SPSS (versión 17.0), idóneo para el tratamiento de datos descriptivos y estadísticos en ciencias sociales.

## **Resultados**

### *Las percepciones de los ingresantes sobre sus habilidades socioemocionales*

El Cuestionario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015) fue respondido por los 150 ingresantes presentes el día en que se implementó este estudio. 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 socio-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.

Los resultados obtenidos sugieren que este grupo de ingresantes en general, se percibe como muy hábil en relación con algunas *competencias socio-emocionales consideradas como fundamentales* desde la propuesta de Bar-On -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. 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 (Goleman, 2000).

Ahora bien, quisiéramos llamar la atención sobre los resultados vinculados con habilidades para las cuales los ingresantes *no se perciben competentes y valoran además como poco o nada importantes para desempeñarse en la universidad*. Nos referimos puntualmente a habilidades socio-emocionales entendidas como fundamentales tanto por Bar-On como por otros investigadores (Goleman, 2000; Zorza y Beccaría, 2014); esto es, habilidades donde 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.

### **Consideraciones finales**

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 un grupo de ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Llevamos a cabo así un estudio orientado a explorar las percepciones y valoraciones de estos ingresantes acerca de las habilidades socio-emocionales que han desarrollado y que consideran importantes para su integración a la cultura universitaria.

Los resultados obtenidos en el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades (Paoloni y Rinaudo, 2015), señalan *fortalezas y debilidades* para este grupo en particular en lo que respecta a la dimensión socio-emocional de sus percepciones autorreferenciales. En cuanto a las *fortalezas*, los resultados hallados sugieren un grupo que, en general, se percibe capaz en habilidades sociales o interpersonales puntuales como establecer relaciones sociales y mantener o ampliar su círculo de conocidos o de amistades. En este sentido, los datos sugieren 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 este grupo de ingresantes en particular, llaman la atención el escaso o nulo desarrollo que perciben respecto de otras habilidades socio-emocionales que, de acuerdo con autores como Goleman (2000), Bar-On (2000 en Gabel, 2005) o Zorza y Beccaría (2014), 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 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 socio-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?

Por su parte, respecto de la *empatía*, Decety y Svetlova (2012) la definen como la capacidad para percibir, compartir y comprender los estados afectivos de los demás. Los autores destacan que todo vínculo social y organización institucional se sustentan en esta capacidad para intuir y comprender las experiencias emocionales de los demás y coordinar acciones orientadas a fines comunes (conductas pro-sociales). Es un constructo complejo que abarca por un lado procesos afectivos, como la preocupación empática, y por otro procesos cognitivos, como la toma de perspectiva (Decety y Svetlova, 2012). La empatía como competencia socioemocional y cognitiva, es necesaria para el despliegue de auténticas conductas pro-sociales; su surgimiento y evolución se relaciona con otras importantes habilidades socio-emocionales, como la autoconciencia, la regulación emocional y la capacidad para ser servicial.

Respecto de estos hallazgos, nos preguntamos, ¿cómo se promueven el desarrollo de empatía desde los programas universitarios de formación en general y de ingeniería en particular?, ¿qué podemos hacer como institución para promover una mayor valoración de este tipo de habilidades?, ¿es posible ayudar a los ingresantes a considerar estos aspectos y promover el desarrollo de habilidades socio-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) e interpersonales (por ejemplo, sus familias, grupo de pares) con los que cuentan para atreverse a caminar y asumir el riesgo de equivocarse. Si los ingresantes pudieran percibir el valor de las habilidades socio-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.

En la línea de los resultados obtenidos y de los argumentos presentados, cabría preguntarse además 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 socio-emocionales y el rol que desempeñan en procesos de adaptación a situaciones cambiantes, trabajo en equipo y construcción de aprendizajes colaborativos?, ¿cómo valoran los docentes este tipo de competencias?, ¿qué oportunidades proporcionan desde sus propuestas curriculares para contribuir a desarrollar conductas prosociales, empatía, autoconciencia u otras habilidades socio-emocionales 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; un terreno inexplorado que amerita la atención de autoridades institucionales, investigadores, profesionales de la educación, docentes e incluso, padres y familiares de los estudiantes.

## Notas

1. La propuesta referida fue implementada en el marco de las actividades que el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto) realizó en uno de los encuentros con los aspirantes a ingresar en carreras de Ingeniería en 2017.

## Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (2012). *Inteligencia Emocional y felicidad*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE> (consultado el 18 de febrero de 2017).
- Barraca Mairal, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: burnout, estrés laboral y mobbing. *EduPsykhé*, 9 (1): 85-100.
- Contreras, F.; Barbosa, D. Y Espinosa, J.C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 6(1):65-79.
- Decety, J. Y Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1): 1-24.
- Fernández Berrocal, P. Y Extremera Pacheco, N. (2006). 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.
- Gabel Shemueli, R. (2005). *Inteligencia ocupacional. Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Universidad ESAN. Lima.
- García Fernández, M. Y Giménez Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6): 43 - 52.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara Ediciones. Buenos Aires.

- Luján, S.; Montenegro, A.; Ponti, L.; Sanchez Malo, A.; Savino, C.; Vasqueto, R. Y Velez, G. (2004). *Aprendiendo a ser estudiante universitario*. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf> (consultado el 6 de abril de 2017).
- Paoloni, P.V. Y Moreno, J. (2013). Facebook y andamiaje socio-emocional de ingresantes universitarios. Potencialidades para la conformación de comunidades online. VI *Seminario Internacional de Educación a Distancia*. Mendoza. Disponible en [http://www.uncu.edu.ar/seminario\\_rueda/upload/t66.pdf](http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t66.pdf) (consultado el 6 de abril de 2017).
- Paoloni, P.V. Y Rinaudo, M.C. (2015). Cuestionario sobre Percepción de Habilidades. Material inédito en etapa de estudio, integrado en el marco de diversos proyectos de investigación aprobados y subsidiados por organismos oficiales de Ciencia y Tecnología de la Rep. Argentina.
- Pérez Escoda, N. Y Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *REOP*, 20(3): 251-256.
- Repetto Talavera, E. Y Pérez González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40: 92-112.
- Velez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, año 2, n°1.
- Zorza, P. Y Beccaría, E. (2014). Relación entre empatía y regulación emocional en adolescentes. *III Jornada sobre divulgación de investigación en Cs. Sociales*. Mendoza.