

APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL PARA PERSONAS EN BÚSQUEDA DE EMPLEO



—
BASES PARA FORMADORES

Selfee

Esta guía se ha desarrollado en el marco del proyecto “SELFEE - Alfabetización digital y aprendizaje socioemocional para el fomento y la promoción de la búsqueda de empleo” (número de referencia: 017-1-NL01-KA204-035270). El proyecto SELFEE ha sido cofinanciado por el programa Erasmus + de la Comisión Europea.

Esta publicación refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

Consortio del proyecto



Képes Alapítvány (*Hungary*)
www.kepesalapitvany.hu



élan interculturel

Élan Interculturel (*France*)
www.elaninterculturel.com



DW-RS Producties (*The Netherlands*)
www.dw-rs.nl



La Xixa Teatre (*Spain*)
www.laxixateatre.org



Universitat Oberta de Catalunya (*Spain*)
www.uoc.edu



CONTENIDO

OBJETIVO DE ESTA GUÍA	5
1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL?	6
1.1. LA DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL DE CASEL	7
1.1.1. Autoconciencia y autogestión	7
1.1.2. Conciencia social y habilidades relacionales	8
1.1.3. Toma responsable de decisiones	8
1.2. Otras definiciones del aprendizaje socioemocional	9
1.3. Habilidades socioemocionales en los marcos de competencia desarrollados por la Comisión Europea	10
1.4. Impactos del aprendizaje socioemocional	11
2. RELEVANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL MERCADO LABORAL	13
2.1. El futuro del mercado de trabajo	14
2.1.1. Los cambios van llegando y la importancia de las habilidades socioemocionales está creciendo	14
2.1.2. Factores que ralentizan el proceso de automatización	15
2.1.3. ¿Cuáles son los trabajos que están en mayor riesgo de ser automatizados?	16
2.2. Habilidades socioemocionales deseadas en el mercado de trabajo	17
2.2.1. El concepto de habilidades del siglo XXI	17
2.2.2. Habilidades PRACTICE	18
2.2.3. Competencias EntreComp	19
3. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LAS PERSONAS DESEMPLEADAS	21
3.1. Efectos del desempleo, sus factores moderadores y los componentes necesarios para intervenciones eficaces	22
3.1.1. Efectos del desempleo	22
3.1.2. Factores moderadores	23



3.1.3.	Componentes necesarios para intervenciones	24
3.2.	Concepto de autoeficacia y su importancia para el desempleo	25
3.2.1.	Definición	25
3.2.2.	Factores de influencia	25
3.2.3.	Consecuencias de la autoeficacia alta/baja	26
3.2.4.	Importancia de la autoeficacia para las personas desempleadas	26
3.2.5.	Objetivos para el desarrollo de la autoeficacia	27
3.3.	Concepto de autopresentación y su importancia para el desempleo	30
3.3.1.	Definición	30
3.3.2.	Factores de influencia	31
3.3.3.	Impactos y consecuencias de las estrategias de autopresentación	34
3.3.4.	Importancia de la autopresentación para las personas desempleadas	37
3.3.5.	Objetivos para el desarrollo de la autopresentación	39
3.4.	Concepto de habilidades relacionales y su importancia para el desempleo	41
3.4.1.	Definición	41
3.4.2.	¿Por qué incluso las interacciones cotidianas son un desafío? ¿Por qué necesitamos habilidades relacionales?	42
3.4.3.	Acercamiento a las habilidades relacionales	44
3.4.4.	Elegir formas de comunicación culturalmente apropiadas	54
3.4.5.	Importancia de las habilidades relacionales para las personas desempleadas	56
3.4.6.	Objetivos para el desarrollo de habilidades relacionales	57
	BIBLIOGRAFÍA	60
	IMPRESSUM	63



OBJETIVO DE ESTA GUÍA

La búsqueda y retención de empleo es una tarea difícil para muchas personas adultas debido a una gran variedad de factores. De acuerdo a la literatura y a numerosos estudios empíricos, el aprendizaje socioemocional¹ es uno de estos factores, y resulta incluso básico a la hora de superar situaciones de desempleo. Esta guía ha sido desarrollada con el propósito de introducir el concepto de aprendizaje socioemocional y describir cuál de sus habilidades son particularmente relevantes para buscar y mantener un empleo.

Este texto dará información útil para profesionales y voluntarios que trabajan con personas desempleadas, y que desean desarrollar formaciones relevantes a sus necesidades. Las personas educadoras y aquellas dedicadas al trabajo social que trabajen con personas migradas o con jóvenes en situación de exclusión social también encontrarán este material útil como fuente de inspiración y para generar ideas frescas.

El capítulo 1 introduce el concepto de aprendizaje socioemocional y las habilidades a las cuales hace referencia. Describe distintas definiciones del concepto y lo encuadra en los distintos marcos desarrollados por la Comisión Europea. Brevemente describe cómo poseer estas capacidades (sea de manera innata o de manera adquirida) puede ayudar a las personas a ser más saludables y exitosas en las distintas áreas de la vida.

El capítulo 2 aborda las principales tendencias que auguran el futuro del mercado de trabajo, y cómo las habilidades socioemocionales tendrán cada vez más relevancia. Así mismo, se describen las habilidades socioemocionales que son más valoradas por parte de las personas empleadoras.

El capítulo 3 ofrece información sobre las consecuencias del desempleo sobre las personas, así como los elementos esenciales que han de tener las formaciones de búsqueda de empleo para que sean eficaces. Además, se detallan en profundidad los conceptos de autoeficacia, habilidades de autopresentación y habilidades relacionales como factores imprescindibles para la búsqueda y retención de empleo. Finalmente, se definen objetivos para el desarrollo de habilidades por parte de personas en situación de desempleo, y se ofrecen ideas prácticas sobre cómo alcanzar estos objetivos durante las formaciones.

Esta guía ha sido creada en el marco del proyecto “SELFEE - Digital Literacy and Social Emotional Learning for Engagement and Employment”.² El proyecto SELFEE ha sido desarrollado por un consorcio de cinco organizaciones de Hungría, Holanda, Francia y España con el apoyo del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

1 El término proviene del inglés *social emotional learning*, también conocido por sus siglas, SEL, y que utilizaremos a lo largo de todo el texto para referirnos al término de *aprendizaje socioemocional*.

2 En castellano: *SELFEE - Alfabetización digital y aprendizaje socioemocional para el fomento y la promoción de la búsqueda de empleo*.





**¿QUÉ ES EL
APRENDIZAJE
SOCIOEMOCIONAL?**



El aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés) es un proceso a través del cual las personas, desde temprana infancia y a lo largo de la vida, aprenden habilidades sociales y emocionales fundamentales para un adecuado desempeño social y emocional. Es común encontrarnos con términos como “habilidades suaves”, “destrezas no-cognitivas” o “habilidades para la vida” – estos son todos conceptos similares a las capacidades que se adquieren a través del aprendizaje socioemocional.

En este capítulo vamos a describir cuáles son las habilidades específicas a las que nos referimos, y como pueden categorizarse. También abordaremos cómo niveles altos de SEL –sean estos propios de la persona o adquiridos a través de programas formativos– pueden tener efectos sobre los comportamientos y logros escolares, así como en la facilidad para conseguir un empleo, y sobre otros factores relacionados con la salud mental.

1.1.

La definición de aprendizaje socioemocional de CASEL

El concepto de aprendizaje socioemocional (SEL) se hizo conocido en 1995 cuando Daniel Goleman publicó el libro titulado *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*.³ Uno de los principales mensajes de Goleman era que la inteligencia emocional era tan relevante como el coeficiente intelectual para los logros académicos, sociales y profesionales, y que las habilidades que generaban inteligencia emocional podían ser enseñadas y entrenadas.

La primera escuela que estructuró sus programas entorno al aprendizaje socioemocional apareció en los EEUU durante lo década de 1960. La Asociación Colaborativa para el Aprendizaje Socioemocional (CASEL por sus siglas en inglés), ahora basada en Chicago, se convirtió en la organización líder para el fomento y desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales de todo el estudiantado.⁴

De acuerdo a CASEL, el aprendizaje socioemocional viene definido por el desarrollo de cinco competencias principales, que a su vez pueden desglosarse en habilidades sociales y/o emocionales más específicas:

- autoconciencia,
- autogestión,
- conciencia social,
- habilidades relacionales,
- toma responsable de decisiones.

1.1.1. Autoconciencia y autogestión

Las dos primeras competencias se refieren a conocernos y administrarnos.

La *autoconciencia* significa que podemos reconocer nuestras emociones, creencias, necesidades y motivaciones, así como descubrir nuestras fortalezas y limitaciones. Dentro de esta competencia, podemos incluir la autoeficacia, que es la creencia de que podemos llevar a cabo las actividades necesarias para lograr nuestros objetivos.

3 En castellano: *Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual*.

4 Para más información sobre CASEL ver <https://casel.org/what-is-sel/>.



La *autogestión* significa que no solo nos conocemos a nosotros/as mismos/as, sino que también podemos gestionar y regular nuestras emociones, pensamientos y conductas: podemos trabajar para alcanzar los objetivos que nos fijamos, perseveramos en caso de que enfrentemos desafíos, y podemos aprender de nuestros errores.

1.1.2. Conciencia social y habilidades de relacionales

La conciencia social y las habilidades relacionales se refieren a la comprensión y la “gestión” de las demás personas.

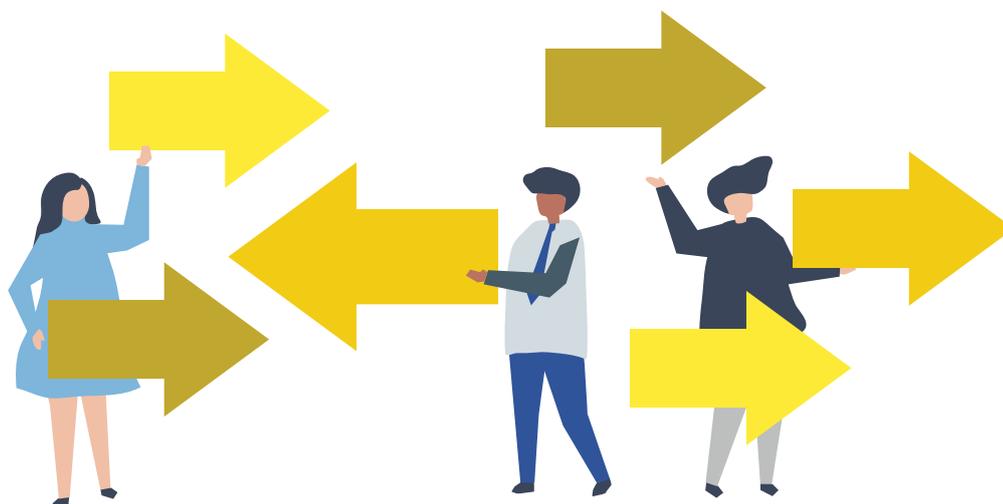
La *conciencia social* (o la conciencia de los demás) significa que tenemos empatía con las demás personas, reconocemos sus sentimientos, sus necesidades y preocupaciones, podemos entender sus situaciones y podemos tomar su perspectiva. Tener conciencia social implica que tenemos que conocernos y gestionarnos primero. Si no reconocemos nuestras propias emociones y motivaciones, es poco probable que podamos detectarlas en otros. Es difícil evaluar la situación de la otra persona de manera realista si estamos abrumados con emociones intensas (por ejemplo, ansiedad, miedo, o ira), por lo que las habilidades de regulación de las emociones son necesarias para practicar la conciencia social. Por último, tenemos que aprender de la otra persona y estar abiertos antes de sacar conclusiones (por ejemplo, sus acciones pueden estar influenciadas por su cultura con la que no estamos familiarizados, o por alguna lucha personal de la que no tenemos conocimiento).

Las *habilidades relacionales* se refieren a nuestras habilidades para iniciar y mantener relaciones interpersonales gratificantes que implican que podemos comunicarnos de manera eficiente y asertiva, podemos presentarnos a los demás de una manera que esté en línea con nuestras intenciones, podemos cooperar con otros, podemos abordar conflictos, podemos ayudar a otros, y podemos buscar ayuda de ellos cuando sea necesario. Necesitamos estar equipados con las habilidades de todas las áreas de competencia mencionadas anteriormente para poder gestionar las relaciones con éxito.

1.1.3. Toma responsable de decisiones

Por último, la *toma responsable de decisiones* significa que, mientras trabajamos para alcanzar nuestros objetivos e interactuar con los demás, tomamos en cuenta nuestro propio bienestar y el de las demás personas, nos apegamos a las normas sociales y nos comportamos de forma ética. Al tomar decisiones, prevenimos y tenemos en cuenta sus consecuencias, tanto para nosotros como para los demás.

Discutiremos la mayoría de estas habilidades en detalle en el Capítulo 3.



1.2.

Otras definiciones del aprendizaje socioemocional

Como alternativa a la definición de CASEL, la OCDE usa el modelo de personalidad *Big Five* –o Grandes Cinco– como punto de partida para definir las habilidades socioemocionales. Según el modelo de los *Big Five*, la personalidad de alguien se puede describir a lo largo de las siguientes dimensiones:

- apertura a la experiencia (inventiva/curiosa vs. consistente/cautelosa);
- conciencia (eficiente/organizado vs. relajado/descuidado);
- neuroticismo (sensible/nervioso vs. seguro/confiado);
- extraversión (extrovertido/energético vs. solitario/reservado);
- agradabilidad (amigable/compasivo vs. desafiante/desapegado).

De acuerdo a este modelo, se vinculan las habilidades socioemocionales con estos cinco rasgos de personalidad de la siguiente manera (ponemos las habilidades sociales emocionales relacionadas entre paréntesis):

- apertura a la experiencia (apertura de mente);
- conciencia (rendimiento en el desempeño de tareas);
- neuroticismo (regulación emocional);
- extraversión (relacionarse con otras personas);
- agradabilidad (capacidad de colaboración).

Cada una de las dimensiones incluye un conjunto de habilidades sociales y emocionales mutuamente relacionadas. En este modelo, el rendimiento en el desempeño de tareas, por ejemplo, incluye la orientación a metas, la fiabilidad, el autocontrol y la persistencia.

El Foro Económico Mundial –una fundación suiza sin fines de lucro que involucra a empresarios, políticos, académicos y otros líderes de la sociedad para conformar agendas globales, regionales y de la industria– utiliza otra categorización de habilidades SEL como parte de su definición de *habilidades del siglo XXI*. Este término se utiliza para expresar una categoría más amplia de habilidades fundamentales, como la alfabetización, la aritmética, la educación financiera y otras habilidades blandas que se consideran esenciales para el mercado laboral del siglo XXI. Estas habilidades se discuten con más detalle en el capítulo 2. Esta categorización se puede encontrar en la publicación de 2016 *Nueva Visión para la Educación: Fomentar el aprendizaje social y emocional a través de la tecnología*.

Todos los modelos de SEL cubren más o menos el mismo conjunto de habilidades. Donde difieren entre sí es en la forma en que agrupan las habilidades específicas para crear diferentes conjuntos de categorías. La definición de CASEL de SEL es solo un enfoque, pero elegimos usarlo como nuestro punto de partida en esta guía, ya que está muy claramente estructurada y nos facilita la exploración de cómo estas habilidades están interconectadas y funcionan como un sistema.



1.3.

Habilidades socioemocionales en los marcos de competencia desarrollados por la Comisión Europea

La importancia de las habilidades de SEL en el trabajo y en la vida es reconocida por la Comisión Europea, y está reflejada en el informe „Competencias clave para el aprendizaje permanente” (2006/962 / EC) o en el recientemente publicado „EntreComp: El Marco de Competencia Empresarial”. (Bacigalupo et al, 2016)

Entre las „competencias clave para el aprendizaje permanente” (2006/962 / EC), las competencias sociales y cívicas cubren muchas habilidades relacionadas con el SEL, por ejemplo:

- capacidad de comunicarse constructivamente en diferentes entornos;
- capacidad de mostrar tolerancia;
- capacidad de expresar y comprender diferentes puntos de vista;
- capacidad de sentir empatía;
- capacidad de enfrentar el estrés y la frustración y expresarlos de una manera constructiva;
- capacidad de valorar la diversidad y respetar a los demás.

Muchos elementos de otras competencias clave también están relacionados con el SEL:

- comunicación en la lengua materna (por ejemplo, la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones en forma oral y escrita);
- comunicación en idiomas extranjeros (por ejemplo, comunicación intercultural, apreciación de la diversidad cultural, etc.);
- aprender a aprender (por ejemplo, motivación y confianza en perseguir y tener éxito en el aprendizaje y una actitud hacia la resolución de problemas);
- sentido de iniciativa y espíritu empresarial;
- conciencia y expresión cultural.

El Marco de Competencia Empresarial abarca una gran cantidad de habilidades de SEL que se consideran importantes para tener éxito en el mercado de trabajo. Discutiremos estas habilidades en el capítulo 2, junto con las habilidades del siglo XXI, las habilidades de empleabilidad o las habilidades transferibles/transversales.



1.4.

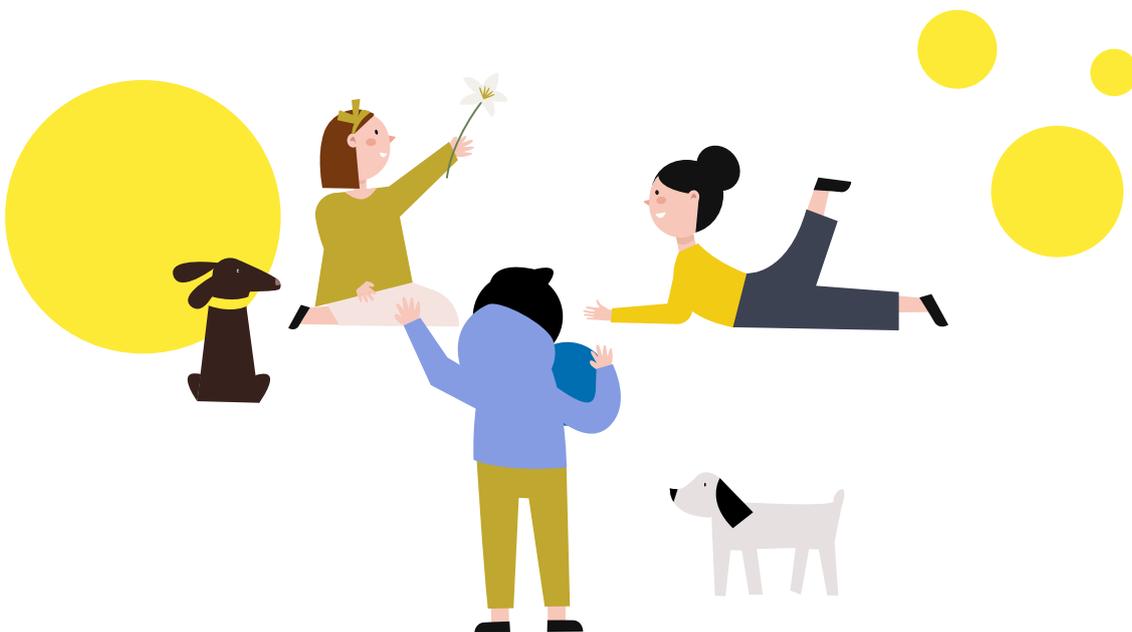
Impactos del aprendizaje socioemocional

Un estudio estadounidense (Jones et al, 2015) evaluó las habilidades sociales de infantes provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico midiendo variables como el nivel de cooperación, predisposición a ser útil a las demás, capacidad para comprender sentimientos o habilidad de resolución de problemas. Diecinueve años después, el equipo investigador midió una serie de resultados relacionados con la educación, el empleo, la actividad criminal, el consumo de sustancias y la salud mental, para ver si existía una relación entre las competencias sociales tempranas y estos resultados en la adultez joven.

Descubrieron que los niños y niñas que tenían mejores habilidades socioemocionales en temprana infancia tenían:

- más probabilidades de graduarse de la escuela secundaria a tiempo;
- más probabilidades de completar un título universitario;
- más probabilidades de obtener un empleo estable;
- más probabilidades de ser empleados a tiempo completo;
- menos probabilidades de vivir o estar en una lista de espera para vivienda pública;
- menos probabilidades de vivir de la asistencia pública;
- menos probabilidades de estar involucrados con la policía;
- menos probabilidades de pasar tiempo en un centro de detención años más tarde como adultos jóvenes.

El estudio no encontró asociación entre la competencia social temprana y la dependencia del alcohol y las drogas en la adultez temprana, y los resultados fueron mixtos en las asociaciones entre las habilidades sociales tempranas y los resultados futuros de salud mental.



Como mostró el estudio anterior, los niños socialmente competentes se desempeñaron mejor en una serie de áreas más adelante en la vida. Como las habilidades de SEL pueden enseñarse, uno podría preguntarse si las intervenciones de SEL podrían tener efectos beneficiosos similares.

A mediados de la década de 1960, se llevó a cabo una intervención experimental en primera infancia en los Estados Unidos. Cincuenta y ocho niños y niñas afroamericanas en riesgo de exclusión social, en edades entre tres y cuatro años, fueron incluidos en un programa de SEL durante dos años. Sesenta y cinco niños con antecedentes y características similares formaron parte de un grupo de control que no recibió ningún programa preescolar. La intervención fomentó las habilidades de los niños y niñas para planificar, ejecutar y evaluar tareas. También se enfocó en enseñarles sobre autocontrol y desarrollar sus habilidades sociales, incluida la cooperación con otras personas y las habilidades de resolución de conflictos. Cada sesión duró 2,5 horas y se llevaron a cabo cinco días a la semana durante todo el año escolar. El personal educativo también llevó a cabo visitas domiciliarias semanales, a través de las cuales los maestros y maestras involucraron a las madres en el proceso educativo. Después de dos años, cuando terminó la intervención, todos los y las participantes ingresaron a la misma escuela pública. Los y las participantes del estudio fueron seguidos hasta los 40 años. En promedio, los niños y niñas que participaron en la intervención tenían más probabilidades de haber completado la escuela secundaria, tenían más probabilidades de ser empleados, tenían mayores ingresos, lograron mantener sus matrimonios por más tiempo y cometieron menos delitos que miembros del grupo de control. De acuerdo con este hallazgo, las intervenciones de SEL en edades tempranas pueden tener efectos a largo plazo.

En 2011, se publicó un meta-análisis (Durlak et al, 2011) sobre el impacto de las intervenciones de SEL que cubrió 213 estudios que involucraban en total a más de 270.000 estudiantes desde temprana infancia hasta la escuela secundaria. Se encontró que el estudiantado que recibió instrucción en SEL tuvo un mejor rendimiento académico que los grupos que no recibieron. Las intervenciones de SEL también aumentaron la capacidad de manejar el estrés y la depresión, y mejoraron las actitudes de los y las estudiantes sobre ellas mismas, las demás y la escuela.

En 2017, se publicó un nuevo meta-análisis. Se analizaron 82 intervenciones diferentes que involucraban a más de 97.000 estudiantes desde la guardería hasta la escuela secundaria. En este estudio, los y las autoras midieron los efectos a medio y largo plazo de los programas en una serie de indicadores y encontraron que los y las estudiantes que participaron en las intervenciones de SEL en la escuela continuaron obteniendo mejores resultados que sus pares en una serie de indicadores:

- tenían actitudes más positivas hacia sí mismos, hacia las demás y hacia la escuela,
- tenían una mayor empatía y eran más hábiles en el trabajo en equipo,
- obtuvieron mejores calificaciones,
- tenían menos problemas de conducta,
- experimentaron menos angustia emocional,
- mostraron un menor consumo de drogas,
- tenían menos probabilidades de tener un trastorno clínico de salud mental,
- tenían menos probabilidades de ser arrestados o involucrarse con el sistema de justicia juvenil,
- tenían menores tasas de infecciones de transmisión sexual y embarazos.

Como podemos ver, las habilidades de SEL pueden enseñarse y las intervenciones SEL tienen una serie de impactos positivos a mediano y largo plazo más adelante en la vida.





**RELEVANCIA DE
LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES
EN EL MERCADO
LABORAL**



En este capítulo nos enfocamos en la importancia de las habilidades de SEL en el mercado laboral. Primero describimos algunos de los cambios que los analistas prevén en las próximas dos décadas con respecto al mercado laboral, y cómo cambiará la importancia de las habilidades de SEL en el lugar de trabajo. Pasamos a centrarnos en el presente y en cómo las empresas, los y las académicas y las personas responsables de la formulación de políticas describen las habilidades interpersonales que son especialmente importantes para el personal empleador en el siglo XXI.

2.1.

El futuro del mercado de trabajo

2.1.1. Los cambios van llegando y la importancia de las habilidades socioemocionales está creciendo

Con el surgimiento de nuevas tecnologías –inteligencia artificial, aprendizaje automático, robótica, nanotecnología, impresión 3D, genética y biotecnología–, cada vez más expertos hablan de una *cuarta revolución industrial*, que junto con desarrollos socioeconómicos, geopolíticos y demográficos más amplios, tendrá un gran impacto en el mercado laboral en las próximas décadas. Algunos de estos efectos ya se pueden sentir:

- Los currículos se vuelven obsoletos rápidamente en muchos campos académicos: „El 50% de los conocimientos adquiridos durante el primer año de un título técnico estaba obsoleto cuando, después de cuatro años, el estudiantado llegaba al año de graduación”. (Foro Económico Mundial, 2016)
- En muchos países, los empleos actuales más demandados no existían hace 5 o 10 años. (Foro Económico Mundial, 2016)
- Para ilustrar el alcance y el ritmo de los próximos cambios, aquí citamos algunos expertos en el campo:
 - „El 65% de los niños que ingresan hoy a la escuela primaria terminarán trabajando en tipos de trabajo completamente nuevos que aún no existen” (Foro Económico Mundial, 2016);
 - „aproximadamente la mitad de todas las actividades laborales a nivel mundial tienen el potencial técnico para ser automatizadas” (McKinsey & Company, 2017);
 - „para 2030, entre 75 y 375 millones de trabajadores (del 3 al 14 por ciento de la fuerza laboral mundial) necesitarán cambiar de categoría ocupacional” (McKinsey & Company, 2017);
 - „todos los trabajadores deberán adaptarse, ya que sus ocupaciones evolucionan junto con máquinas cada vez más capaces”. (McKinsey & Company, 2017)

Las máquinas son mejores que los humanos en la realización de tareas rutinarias, como el trabajo físico en un entorno predecible o la recopilación y el procesamiento de datos. Gracias al aumento de los métodos de reconocimiento de patrones, las computadoras también mejoran al resolver tareas cognitivas no rutinarias, como el reconocimiento automático de voz, el reconocimiento automático de imágenes de caras humanas o la interpretación de imágenes médicas como rayos X, MRI o ultrasonido. Como resultado del continuo desarrollo tecnológico del hardware robótico, los robots industriales ya han asumido las tareas rutinarias de la mayoría de los operarios en la fabricación. Los robots más avanzados –con sensores y manipuladores mejorados– pueden realizar cada vez más tareas manuales no rutinarias, como mantener turbinas eólicas, realizar servicios domésticos y llevar a cabo procedimientos quirúrgicos simples.



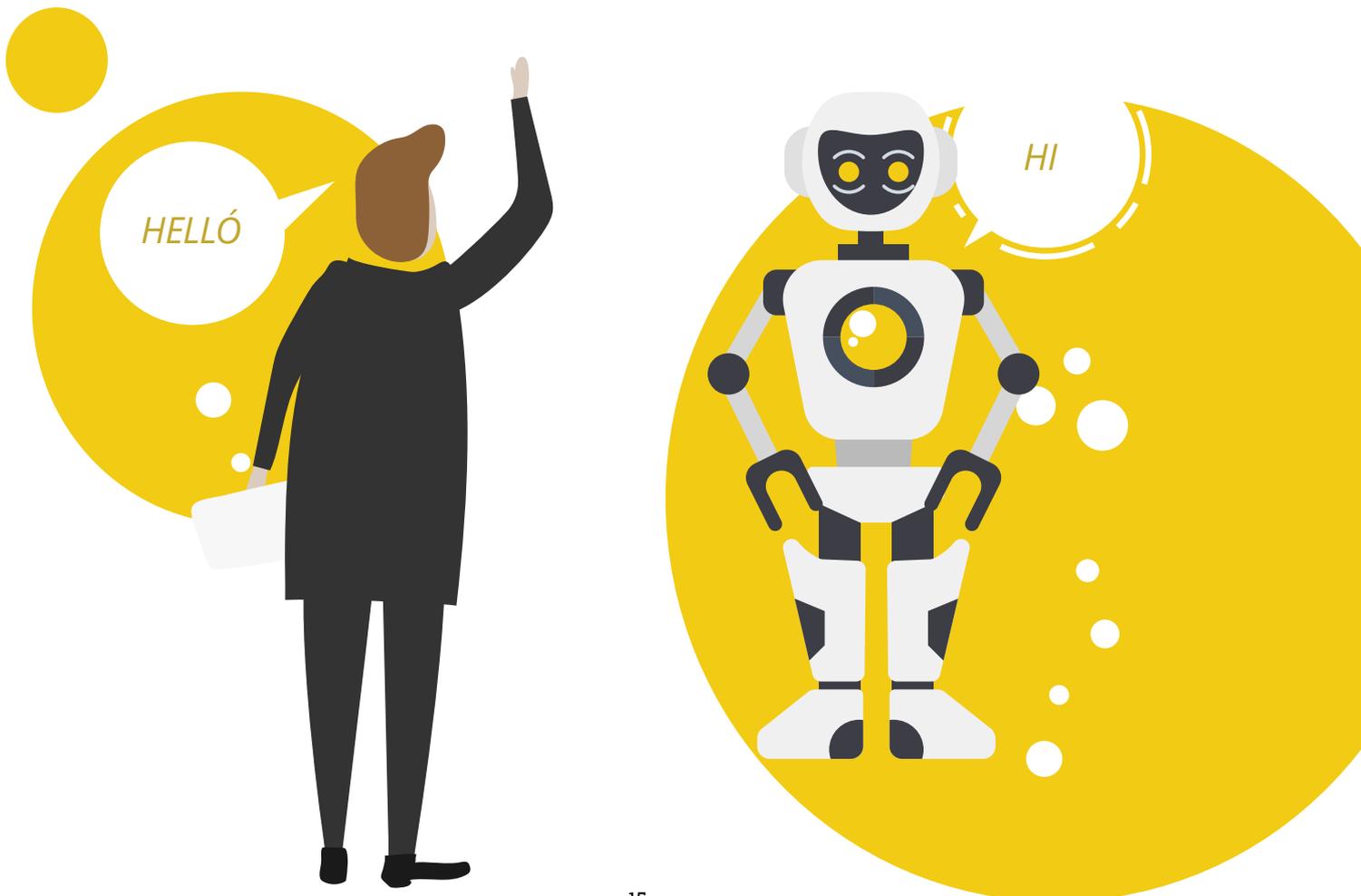
2.1.2. Factores que ralentizan el proceso de automatización

Aunque el potencial de la automatización es enorme, todavía hay muchas tareas que los humanos manejan mejor que las máquinas. Incluso cuando las máquinas pueden ser más eficientes, existen varios factores que ralentizan la velocidad de la automatización.

Aquí enumeramos algunos de estos factores (Arntz et al, 2016; McKinsey & Company, 2017):

- La mayoría de los trabajos no están lo suficientemente definidos como para ser sustituidos por máquinas.
- Existe una escasez de personal cualificado que pueda manejar las nuevas tecnologías.
- Cuando los salarios son bajos y, por lo tanto, el costo de producción con mano de obra humana es bajo, hay menos incentivos para invertir en automatización (es por eso que se espera que la velocidad de la automatización sea mayor en los países más ricos).
- La automatización de ciertas tareas conduce a dilemas éticos que deben abordarse antes de introducir la tecnología (por ejemplo, cómo programar automóviles sin conductor para situaciones en las que se debe elegir entre dos escenarios mortales).
- Todavía existe una fuerte preferencia social por la provisión de ciertas tareas y servicios por parte de los humanos en oposición a las máquinas (por ejemplo, las enfermeras humanas son preferidas frente a las enfermeras robot en las residencias para personas mayores).

Además, es importante tener en cuenta que la automatización no conducirá necesariamente a pérdidas de empleo. Las nuevas tecnologías podrían modificar las tareas de las personas empleadas (por ejemplo, en lugar de llevar a cabo tareas rutinarias, los y las trabajadoras se centrarían en controlar las máquinas) y en lugar de sustituirlas por completo, las complementarían. La automatización también crea una demanda de mano de obra en nuevos sectores y ocupaciones.



2.1.3 ¿Cuáles son los trabajos que están en mayor riesgo de ser automatizados?

Aunque el proceso de automatización probablemente se desarrolle a un ritmo más lento de lo que sugieren algunos de los pronósticos, todavía vale la pena observar qué ocupaciones son más susceptibles de ser computarizadas. Un documento de trabajo muy citado (Frey y Osborne, 2013) intentó evaluar el riesgo de la automatización para varios tipos de trabajos. Seleccionaron 702 ocupaciones y las clasificaron según su probabilidad de estar totalmente informatizadas en el futuro. No intentaron predecir el alcance real o el ritmo de la automatización, ya que depende de una serie de factores diferentes, sino que solo evaluaron la probabilidad de que las máquinas puedan llevar a cabo estas ocupaciones.

Supusieron que el riesgo de automatización es menor si la tarea requiere:

- percepción y manipulación más compleja (por ejemplo, identificación de objetos y sus propiedades en un campo de visión desordenado, o la capacidad de hacer movimientos de dedos coordinados y con precisión);
- creatividad (por ejemplo, crear ideas innovadoras y valiosas);
- habilidades socioemocionales (por ejemplo, reconocer las emociones humanas naturales en tiempo real o abordar conflictos entre las partes).

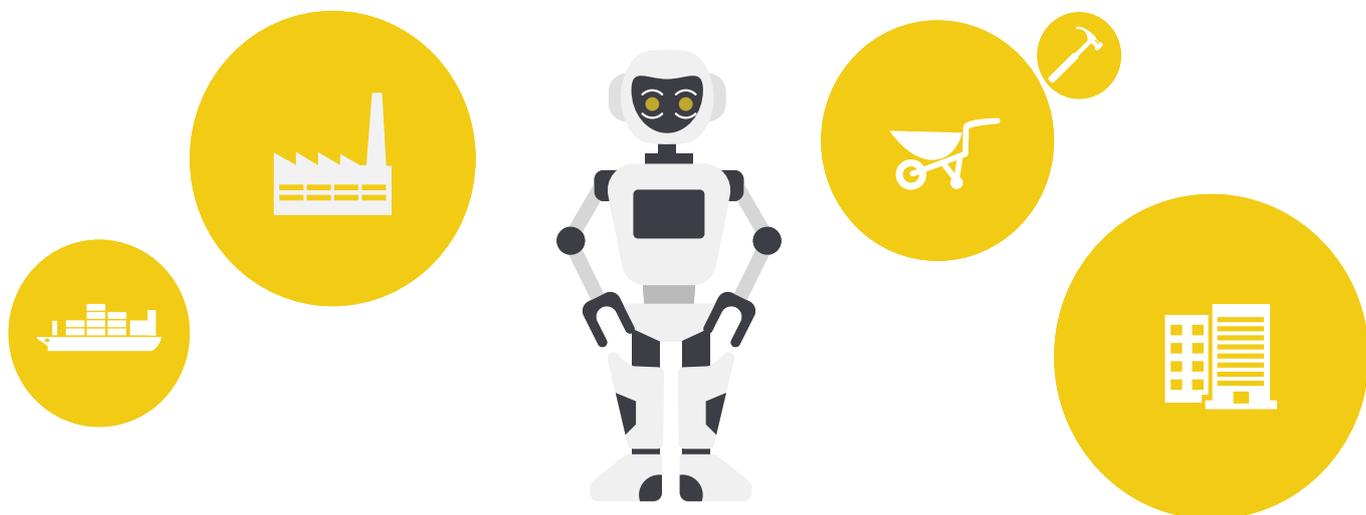
Los ejemplos de ocupaciones que son más susceptibles a la automatización según el estudio son:

- limpieza en los procesos de producción, construcción y en terrenos;
- ocupaciones de transporte y logística;
- apoyo administrativo y de oficina;
- algunas ocupaciones de ventas (cajeros, atención en mostradores, agentes de telemarketing, etc.);
- gestores de impuestos.

Ejemplos de ocupaciones que son menos susceptibles a la automatización según el estudio son:

- la mayoría de las ocupaciones de administración, negocios y finanzas, que son intensivas en tareas de tipo generalista y que requieren inteligencia social;
- la mayoría de las ocupaciones en educación, salud, y medios de comunicación;
- ocupaciones de ingeniería y ciencias (debido al alto grado de inteligencia creativa que requieren).

Los autores concluyen que con el desarrollo técnico continuo, a los trabajadores con poca capacitación se les pedirá cada vez más que lleven a cabo tareas que no son susceptibles de computarización, es decir, tareas que requieren inteligencia creativa y social. Para poder hacer esto, sin embargo, deben adquirir habilidades creativas y sociales.



2.2.

Habilidades socioemocionales deseadas en el mercado de trabajo

La importancia de las habilidades de SEL aumentará en el mercado laboral, como acabamos de discutir, pero también son de gran valor actualmente. Al observar las descripciones de los puestos de trabajo, las habilidades requeridas con mayor frecuencia para las y las candidatas óptimas incluyen la motivación, buenas habilidades comunicativas y flexibilidad, entre otras. Una encuesta de 2017 de la Asociación Nacional de Universidades y Empleadores encontró que „la capacidad de trabajar en equipo” era el atributo más deseado de los nuevos graduados universitarios (Deming, 2017). Con la excepción de trabajos que requieren altos niveles de conocimiento técnico específico, los y las empleadoras a menudo se enfocan más en la presencia de actitudes positivas y habilidades blandas, ya que estas habilidades se consideran más difíciles de entrenar.

Según la definición del Departamento de Educación de los EE. UU., las habilidades de empleabilidad se refieren a las habilidades generales que son necesarias para tener éxito en el mercado laboral de forma transversal en todos los niveles y sectores de empleo. En el vocabulario de la Comisión Europea, estas habilidades generales que se valoran en diferentes ocupaciones se etiquetan como habilidades transferibles (o transversales) (véase, por ejemplo: New Skills Agenda for Europe, 2016). Ambos conceptos –habilidades de empleo y habilidades transferibles– incluyen una gama de habilidades que forman parte de diferentes competencias de SEL. Ahora veremos qué habilidades de SEL son particularmente valoradas por los y las empleadoras.

2.2.1. El concepto de habilidades del siglo XXI

El concepto de *habilidades del siglo XXI* cubre una gama de habilidades y actitudes que las personas necesitan para tener éxito en una sociedad digital cambiante. Estas habilidades han sido identificadas por educadores, líderes empresariales, académicos y agencias gubernamentales. Aunque se crearon varias definiciones, presentamos el concepto desarrollado por la Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI (P21). P21 es una organización con sede en los EE. UU. Entre sus miembros fundadores se encuentran el Departamento de Educación de EE. UU., La Fundación AOL Time Warner, Apple Computers, Inc., Cisco Systems, Inc., Dell Computers Corporation, Microsoft Corporation y SAP. De acuerdo con su Marco para el Aprendizaje del Siglo XXI, las personas deberían tener:

- conocimiento sobre contenidos generales (como la lengua y las matemáticas, pero también conocimiento global y educación financiera);
- habilidades de aprendizaje e innovación;
- habilidades para el manejo de la información, los medios y la tecnología;
- habilidades de vida y para el desarrollo profesional.

Fuera de estas cuatro áreas, las *habilidades de aprendizaje e innovación* y las *habilidades de vida y para el desarrollo profesional* cubren la mayoría de las habilidades interpersonales que son importantes para los empleadores (y también son parte de las competencias SEL descritas por CASEL).



Las *habilidades de aprendizaje e innovación* incluyen:

- creatividad e innovación,
- pensamiento crítico y resolución de problemas,
- comunicación y colaboración.

Las *habilidades de vida y de desarrollo profesional* incluyen:

- Flexibilidad y adaptabilidad:
 - Flexibilidad: incorporar sugerencias de manera efectiva; tratar positivamente con elogios, reveses y críticas; y comprender, negociar y equilibrar diversos puntos de vista y creencias para llegar a soluciones factibles, particularmente en entornos multiculturales.
 - Adaptabilidad: adaptarse a roles variados, responsabilidades laborales, horarios y contextos; y trabajar eficazmente en un clima de ambigüedad y de prioridades cambiantes.
- Iniciativa y autodirección:
 - administrar los objetivos y el tiempo,
 - trabajar de forma independiente,
 - ser autodidacta.
- Habilidades sociales y transculturales:
 - Interactuar efectivamente con otros: saber cuándo es apropiado escuchar y cuándo hablar; y comportarse de una manera respetable y profesional.
 - Trabajar eficazmente en equipos diversos: respetar las diferencias culturales y trabajar eficazmente con personas de distintos orígenes sociales y culturales.

2.2.2. Habilidades PRACTICE

Los investigadores del Banco Mundial (Guerra, Modecki y Cunningham, 2014) también recogieron las habilidades de SEL más valoradas por los equipos de recursos humanos. Los agruparon en ocho categorías y los llamaron habilidades „PRACTICE” (que significa *práctica* en inglés):

- **(Problem-solving)** Resolución de problemas: habilidades de procesamiento de información social, habilidades para tomar decisiones y habilidades de planificación.
- **Resiliencia:** resistencia al estrés, perseverancia, optimismo y adaptabilidad.
- **(Achievements)** Logros/Motivación: orientación hacia el desempeño, sentido de propósito y motivación para aprender.
- **Control:** retraso de la gratificación, control de los impulsos, capacidad de enfoque y autogestión.
- **Trabajo en equipo:** comportamiento empático, baja agresión, habilidades de comunicación y habilidades para relacionarse.
- **Iniciativa:** agencia, centro de control interno y liderazgo.
- **Confianza:** autoeficacia, autoestima e identidad positiva.
- **Ética:** Honestidad, sentido de justicia y razonamiento moral.

Las habilidades PRACTICE y las habilidades del siglo XXI difieren entre sí en que:

- Además de las habilidades blandas, las habilidades del siglo XXI también cubren la tecnología y las habilidades de manejo de contenido, por lo tanto, abordan una categoría más amplia de habilidades.
- Las habilidades PRACTICE cubren explícitamente una gama de habilidades que están vinculadas con la autoconciencia y la autogestión (por ejemplo, autoeficacia, control interno, control de impulsos, resistencia al estrés, perseverancia, entre otros), y que en gran medida están ausentes de la Marco del siglo XXI.



Tanto el marco de habilidades PRACTICE como el marco de habilidades del siglo XXI se superponen con las competencias de SEL identificadas por CASEL.

2.2.3. Competencias EntreComp

Por último, nos gustaría describir el EntreComp: El Marco de Competencia Empresarial, que fue desarrollado recientemente por la Comisión Europea (Bacigalupo et al, 2016). Su objetivo es definir qué es el espíritu empresarial como competencia y proporciona una lista detallada de resultados de aprendizaje que ayudan a diseñar entrenamientos o intervenciones escolares para desarrollarlos.

El Marco de EntreComp incluye tres áreas de competencia: *ideas y oportunidades*, *recursos* y *acciones*. Cada área consta de cinco competencias, que, en conjunto, son los pilares de la iniciativa empresarial como competencia. Incluye muchas habilidades de SEL incluidas en el modelo de CASEL.

Las *ideas y oportunidades* incluyen competencias tales como:

- Detección de oportunidades: capacidad para identificar necesidades y desafíos, establecer nuevas conexiones y reunir elementos dispersos para crear oportunidades de creación de valor.
- Creatividad: capacidad para desarrollar ideas y oportunidades para crear valor, incluidas aquellas que abordan mejores soluciones a los desafíos existentes y nuevos.
- Visión: trabajar hacia una visión del futuro y desarrollar una visión para convertir las ideas en acción.
- Valorar ideas: aprovechar al máximo las ideas y oportunidades.
- Pensamiento ético y sostenible: actuar con responsabilidad y evaluar las consecuencias de las ideas que aportan valor, así como el efecto de la acción emprendedora en la comunidad objetivo, el mercado, la sociedad y el medio ambiente.

Los *recursos* incluyen competencias tales como:

- Autoconciencia y autoeficacia: reflexionar sobre las necesidades propias, aspiraciones y deseos a corto, mediano y largo plazo, identificar y evaluar las fortalezas y debilidades individuales y grupales, e influir en el curso de los acontecimientos a pesar de la incertidumbre, retrocesos y obstáculos temporales;
- Motivación y perseverancia: capacidad para convertir las ideas en acción, para ser paciente y perseverar para conseguir objetivos individuales o grupales a largo plazo, así como mostrar resistente bajo presión, adversidad y fracasos temporales;
- Movilización para el manejo de recursos: capacidad para obtener y administrar los recursos materiales, no materiales y digitales necesarios para convertir las ideas en acciones, aprovechando al máximo los recursos limitados, y obteniendo y administrando las competencias necesarias para afrontar cualquier etapa, incluidas las habilidades técnicas, legales, tributarias y digitales;
- Alfabetización financiera y económica;
- Movilizar a otras personas: inspirar, entusiasmar y hacer que otras personas participen de un proyecto, y demostrar una comunicación efectiva, persuasiva, de negociación y liderazgo.





En acción incluye competencias tales como:

- Tomar la iniciativa;
- Planificar y gestionar: establecer objetivos a largo, mediano y corto plazo, definir prioridades y planes de acción, y adaptarse a los cambios imprevistos;
- Hacer frente a la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo;
- Trabajar con otros: cooperar con otras personas para desarrollar ideas y convertirlas en acción, generar redes, resolver conflictos y hacer frente a la competencia positivamente cuando sea necesario;
- Aprendizaje a través de la experiencia: capacidad para reflexionar y aprender tanto del éxito como del fracaso (el propio y el ajeno).

Después de echar un vistazo a estos tres conceptos (habilidades del siglo XXI, habilidades PRACTICE y habilidades empresariales), viendo que cubren una gama de habilidades de SEL, y sabiendo que estos conceptos son novedosos (han sido creados recientemente), podemos concluir que los equipos de recursos humanos pondrán cada vez más énfasis en las habilidades de SEL.





**IMPORTANCIA DE
LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES
PARA LAS PERSONAS
DESEMPLEADAS**



En este capítulo describiremos primero los efectos del desempleo más allá de sus consecuencias financieras, y exploraremos los factores moderadores que pueden disminuir/empeorar estos efectos. Describiremos la importancia de la autoeficacia, las habilidades de autopresentación y las habilidades relacionales para adultos desempleados. Presentaremos estos temas en general, para posteriormente resaltar su relevancia específica para las personas desempleadas.

3.1.

Efectos del desempleo, sus factores moderadores y los componentes necesarios para intervenciones eficaces

3.1.1. Efectos del desempleo, sus factores moderadores y los componentes necesarios para intervenciones eficaces

Además de su impacto negativo sobre la situación financiera de las personas, el desempleo, especialmente el de larga duración, tiene muchas consecuencias perjudiciales para la salud física y mental, las relaciones y las circunstancias de la vida.

El desempleo puede llevar a:

- la pérdida de actividades diarias estructuradas,
- la pérdida de una ocupación que podría ser una fuente importante de satisfacción personal y estima profesional,
- la pérdida del rol familiar como principal proveedor,
- disminución de la satisfacción en la pareja (lo que podría conducir a la separación),
- menos sentido de control,
- menor autoestima,
- menor satisfacción con la vida,
- sentimientos de depresión y ansiedad,
- sentimientos de depresión y ansiedad en la pareja de la persona desempleada,
- menor salud física e incluso un mayor riesgo de muerte,
- interrupción de los lazos sociales y familiares,
- estigmatización,
- sentimientos de inseguridad y vergüenza,
- habituación al desempleo continuo y al desarrollo de estilos de vida que reducen aún más las posibilidades de reempleo.

Las consecuencias negativas del desempleo –sobre todo el desempleo de larga duración– también afectan a los hijos e hijas de las personas desempleadas: muestran una menor autoestima, una mayor probabilidad de repetición/abandono escolar, y una mayor probabilidad de suspensión o expulsión de la escuela.

Es probable que las consecuencias negativas se agraven a medida que se alarga el tiempo de desempleo, mientras que el reempleo puede revertir algunos de los efectos. Un estudio meta-analítico encontró que al volver al trabajo después de estar en situación de desempleo, las personas trabajadoras mostraron mejoras significativas en su salud mental, su satisfacción con la vida y su salud física subjetiva. (McKee-Ryan et al, 2005)



3.1.2. Factores moderadores

Aunque el desempleo puede ir acompañado de varias de las consecuencias negativas mencionadas anteriormente, su efecto está influenciado o moderado por una variedad de factores. Un meta-análisis de 104 estudios empíricos (McKee-Ryan et al, 2005) examinó el impacto del desempleo en el bienestar de las personas y encontró los siguientes factores moderadores:

- centralidad del trabajo para la persona,
- disponibilidad de recursos para el afrontamiento,
- capacidad para desarrollar estrategias de afrontamiento,
- capital humano y condicionantes demográficos.

Describimos cada uno de estos factores a continuación.

La *centralidad del trabajo*, también conocida como compromiso profesional, indica la importancia que tiene el trabajo para una persona y cuánto contribuye el mismo a su identidad. El desempleo conduce a una salud mental y física más baja y una menor satisfacción con la vida en personas que consideran que el trabajo es esencial para desarrollar un sentido de sí mismos.

Los *recursos de afrontamiento* son apoyos internos o externos que una persona puede usar en una situación estresante. Cuantos más recursos tenga alguien, mejor podrá hacer frente a las consecuencias negativas del desempleo. Entre los *recursos internos* encontramos características individuales específicas como la autoestima alta, la creencia de que una persona puede controlar el resultado de los eventos en su vida (centro de control interno), la creencia de que una persona puede tener éxito en situaciones específicas (alta autoeficacia) o la estabilidad emocional. La capacidad para estructurar y mantener rutinas durante el desempleo también ayuda al manejo de la situación. El apoyo social es un *recurso de afrontamiento externo* importante, mientras que el socavamiento social (por ejemplo, la crítica, la estigmatización, la ira hacia la persona, etc.) se asocia con una salud mental significativamente menor. Otro recurso externo es la existencia de ingresos familiares adicionales y/o ahorros (recursos financieros) que alivian la presión sobre el tiempo necesario para encontrar un nuevo trabajo, y que garantiza el acceso a otros recursos (a capacitaciones, al trabajo voluntario que puede conducir al empleo, a la alimentación, a la vivienda, etc.). Es importante mencionar que la *tensión financiera percibida* por la persona puede tener un impacto negativo mayor sobre su bienestar que su *situación financiera objetiva*.

Las *estrategias de afrontamiento* son formas en que las personas lidian con situaciones estresantes. Por ejemplo, pueden tratar de modificar el significado de la situación y evaluarla de una manera más realista (estrategia enfocada a la evaluación), abordar las causas de la situación y encontrar una solución a su problema (estrategia enfocada al problema), o pueden enfocarse en manejar sus emociones (estrategia centrada en la emoción). Si hablamos de la pérdida del empleo, las estrategias centradas en los problemas incluyen la revisión de las habilidades y calificaciones laborales, la reubicación, la inscripción en programas de capacitación y el aumento y la mejora de la actividad de búsqueda de empleo. Las estrategias centradas en las emociones incluyen aprender a manejar mejor el estrés (solución adaptativa), reflexionar sobre la situación y auto-medicarse (solución no adaptativa). Las personas pueden hacer que sus interpretaciones de la pérdida de trabajo sean más realistas (por ejemplo, en qué medida se debió a factores internos y externos), y que a su vez afectan sus emociones y sus ideas para resolver problemas. La mayoría de las personas usa una combinación de diferentes estrategias y todas las estrategias, si se usan de forma adaptativa, pueden conducir a una mejor salud mental.

Por último, el *capital humano* (por ejemplo, el nivel educativo, las capacidades, el estado ocupacional, etc.) y los condicionantes demográficos (estado civil, número de dependientes, sexo, condición migratoria, edad, etc.) también afectan la salud mental durante el desempleo. Las personas con educación superior pueden tener expectativas más positivas sobre el reempleo y, por lo tanto,



experimentar menos ansiedad. Por un lado, las personas casadas (o aquellas que se encuentran en una relación) podrían tener más apoyo social y, por lo tanto, experimentar mayores niveles de bienestar. Por otro lado, las personas con personas a cargo pueden no ser capaces de cuidarlos de la misma manera, y esto podría tener un impacto negativo en su salud mental. El individuo puede experimentar menos estrés mientras está desempleado si no es el principal proveedor de ingresos de la familia, y en los casos en los que el trabajo es una parte menos importante de su identidad. Además, ser miembro de un grupo minoritario puede dificultar la situación de una persona desempleada, especialmente en los casos en que las posibilidades de reemplazo son menores debido a situaciones de discriminación. Del mismo modo, a las personas mayores les puede resultar más difícil conseguir un nuevo empleo debido a la discriminación por motivos de edad, o porque poseen habilidades obsoletas, aunque podrían contar con estrategias de afrontamiento más diversas y más exitosas. La situación de cualquier persona es única y los factores mencionados anteriormente pueden empeorar o aliviar las consecuencias negativas del desempleo.

3.1.3. Componentes necesarios para intervenciones eficientes

Liu, Huang y Wang (2014) evaluaron la efectividad de las intervenciones de búsqueda de empleo basadas en 47 estudios y encontraron que:

- Las probabilidades de obtener empleo fueron 2.67 veces más altas para las personas que buscan empleo y que a su vez participaron en programas de búsqueda de trabajo en comparación con las personas que buscan empleo y que no participaron en dichos programas.
- Las intervenciones que incluyeron tanto el desarrollo de habilidades (por ejemplo, enseñanza de habilidades de búsqueda de empleo, mejora de las habilidades de autopresentación, preparación de currículos, práctica de entrevistas de trabajo, etc.) como la mejora de la motivación (por ejemplo, aumentar la autoeficacia, ayudar con el manejo del estrés laboral, etc.) fueron más efectivas que aquellas que se enfocaron en una sola área.

Los resultados de la investigación también recalcaron que las intervenciones dirigidas a las personas desempleadas de larga duración llegaban a ser más eficaces en los casos en los cuales se rehabilitaba gradualmente la autoestima y el estilo de vida saludable de las personas participantes, además de enseñarles habilidades de búsqueda de trabajo y habilidades ocupacionales.

Existe una razón adicional por la cual las intervenciones de búsqueda de trabajo pueden ser más efectivas si se enfocan en ayudar a los participantes a mejorar su salud mental: la búsqueda de empleo en sí misma es una actividad estresante. Los fallos para identificar oportunidades, incertidumbres, retrocesos y rechazos son comunes. Estas experiencias pueden causar angustia emocional y conducir a la pérdida de motivación. Entonces, si bien el aumento de la actividad de búsqueda de trabajo de un participante es el objetivo de muchas intervenciones, las personas participantes pueden cosechar los frutos de estas capacitaciones solo si también están bien preparados para manejar el estrés que acompaña el proceso de búsqueda de empleo.



3.2.

Concepto de autoeficacia y su importancia para el desempleo

3.2.1. Definición

La autoeficacia fue acuñada por el psicólogo Albert Bandura y se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para tener éxito en una situación específica, y para llevar a cabo las actividades necesarias para alcanzar su objetivo. Podemos hablar sobre la autoeficacia general (la creencia de que uno es capaz de satisfacer las demandas de tareas en una amplia gama de contextos) o la autoeficacia en situaciones particulares. Por ejemplo, la autoeficacia social se refiere a la confianza que uno tiene en su capacidad para participar en interacciones sociales con éxito, y para iniciar y mantener relaciones interpersonales. Incluye la capacidad de conocer nuevas personas, formar amistades y relaciones sentimentales, mostrar asertividad, resolver conflictos e interactuar en entornos grupales. La autoeficacia en la búsqueda de empleo se refiere a la creencia de que una persona puede realizar con éxito los comportamientos específicos de búsqueda de empleo, y obtener empleo.

Mientras que la autoestima se refiere a los sentimientos generales de valor propio, la autoeficacia se refiere a la creencia en la propia capacidad para el desempeño exitoso de tareas. Se puede tener una baja autoestima y aun así pensar que se es capaz de llevar a cabo tareas específicas y bien definidas. O se puede tener una alta autoestima y no creerse capaz de realizar una tarea específica sin que ello implique que su autoestima se vea afectada (por ejemplo, si la tarea requiere competencias que no son importantes para usted).

Las personas que creen tener el control de sus vidas tienen un centro de control interno, mientras que aquellos que creen que sus vidas están dirigidas por fuerzas externas más allá de su control tienen un centro de control externo. Esto difiere de la autoeficacia en que, incluso si cree que puede llevar a cabo ciertas tareas de manera exitosa, puede que también considere que dicho éxito no tendrá un impacto sobre si alcanza o no su objetivo.

3.2.2. Factores de influencia

Bandura definió tres fuentes diferentes a través de las cuales se puede aumentar (o disminuir) la autoeficacia.

Sentido de maestría y experiencias de primera mano

- El éxito aumenta la autoeficacia, mientras que el fallo la reduce. Sin embargo, si se desarrolla un fuerte sentido de autoeficacia a través de éxitos repetidos, es poco probable que los fallos ocasionales tengan un efecto significativo en los juicios emitidos sobre las propias capacidades.
- „Los fallos que son superados a base de esfuerzo pueden infundir percepciones sólidas de autoeficacia a través de la experiencia de que uno puede eventualmente superar incluso los obstáculos más difíciles“. (Bandura, 1986)
- Una vez establecida, la autoeficacia tiende a generalizarse a otras situaciones y actividades que son similares a aquellas que dieron pie al desarrollo de la autoeficacia.
- Las experiencias indirectas (existencia de referentes positivos o modelos a seguir) pueden influir en la autoeficacia:



- „Si él/ella puede hacerlo, yo también puedo hacerlo”: cuando vemos que alguien tiene éxito, nuestra propia autoeficacia puede aumentar; cuando vemos que las personas fallan, nuestra autoeficacia puede disminuir. Este proceso es más efectivo mientras más identificados nos sentimos en relación al referente.
- Hay algunos factores que nos hacen más sensibles a la influencia indirecta, por ejemplo, si tenemos dudas sobre nuestra propia capacidad o si tenemos poca experiencia previa en el campo.

La persuasión social en forma de apoyo social o como socavamiento

- La persuasión social se refiere al estímulo positivo o desaliento directo proporcionado por otra persona.
- Desafortunadamente, el impacto del desaliento es mayor y más duradero para la autoeficacia que el impacto del estímulo positivo.
- El aliento o la alabanza que proviene de otra persona debe ser realista. „Las creencias poco realistas de competencias personales solo invita a fracasos que desacreditarán a los persuasores y socavarán aún más la autoeficacia percibida del receptor”. (Bandura, 1986)

Estados fisiológicos y emocionales

- La interpretación de las reacciones de estrés (por ejemplo, fatiga, ansiedad, sudoración, temblores, etc.) como anormales y los signos de vulnerabilidad o disfunción disminuyen la autoeficacia.
- Las intervenciones que conducen a una mayor estabilidad emocional (por ejemplo, al enseñar técnicas de manejo del estrés) aumentan la autoeficacia.

3.2.3. Consecuencias de la autoeficacia alta/baja

Las personas con alta autoeficacia:

- son más propensas a ver las tareas difíciles como un desafío en lugar de como obstáculos insuperables,
- tienden a establecer metas más altas,
- pueden persistir más tiempo para lograr sus objetivos,
- podrían llegar a prepararse menos para una tarea (lo que puede ser un problema).

Las personas con baja autoeficacia:

- se desalientan más fácilmente y tienen más posibilidades de rendirse,
- sienten menos control de su situación personal, lo que podría llevarles a un estado de indefensión aprendida (la creencia de que ninguna cantidad de esfuerzo hará una diferencia en el éxito de la tarea en cuestión),
- tienden a sobreestimar la dificultad de una situación/tarea, lo que conduce a una planificación deficiente y un aumento del estrés.

3.2.4. Importancia de la autoeficacia para las personas desempleadas

La autoeficacia en la búsqueda de empleo se refiere a la confianza que los solicitantes de empleo tienen en su capacidad para encontrar ofertas de trabajo relevantes, preparar currículos atractivos y desempeñarse bien en una entrevista de trabajo. Refleja su creencia de que pueden llevar a cabo con éxito actividades de búsqueda de trabajo y que su actividad de búsqueda de trabajo los llevará a conseguir empleo; sienten que la situación está bajo su control. También influye en cómo pueden beneficiarse de las formaciones de búsqueda de empleo, ya que pueden aprender y practicar más si creen que tienen la capacidad de aprender cosas nuevas y útiles.



La autoeficacia en la búsqueda de trabajo es una de las variables más estudiadas en la literatura de búsqueda de empleo. Es una de las características de las personas participantes que más afecta el impacto de una intervención de búsqueda de empleo: se demostró que la autoeficacia aumentaba la actividad de búsqueda de empleo y mejoraba las posibilidades de éxito.

La motivación para buscar un trabajo está determinada en gran medida por:

- la fuerza de la creencia de que esta actividad conducirá a los resultados deseados,
- el nivel de atractivo del resultado, es decir, los beneficios de tener un trabajo.

Las personas solicitantes de empleo con mayor autoeficacia tienen más probabilidades de obtener un empleo, y están desempleados por un período más corto de tiempo. También son más persistentes y mantienen sus esfuerzos a pesar de los reveses.

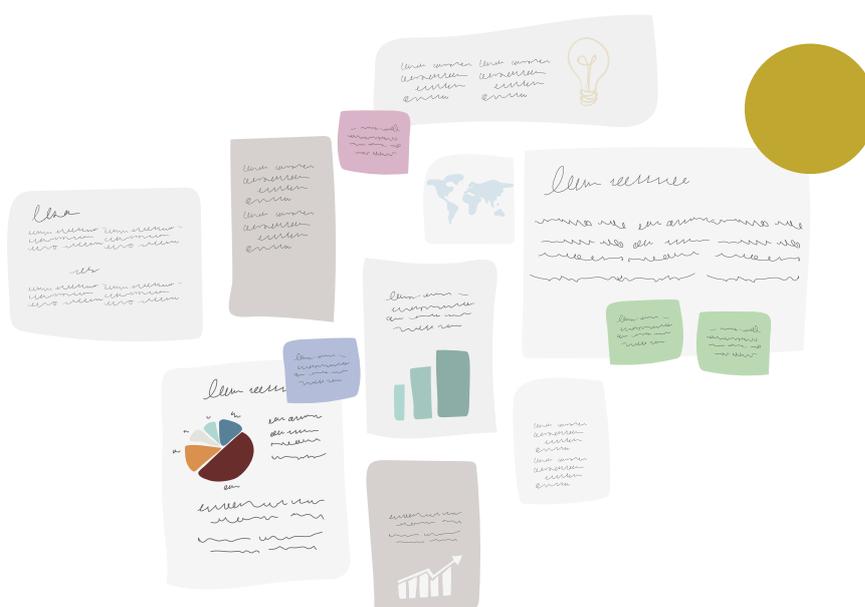
3.2.5. Objetivos para el desarrollo de la autoeficacia

A continuación, enumeramos posibles maneras en las que se puede aumentar la autoeficacia entre las personas participantes durante una capacitación o taller enfocado a la búsqueda de empleo.

Opción 1: Aumentar el sentido de maestría

¿Cómo?

- Ofrecerles nueva información relevante sobre:
 - cómo establecer objetivos realistas en relación al tipo de puestos de trabajo que están disponibles en función de sus niveles educativos, experiencia previa, habilidades lingüísticas, posesión de un permiso de conducir, conocimientos básicos de informática, etc.;
 - dónde encontrar anuncios de trabajo adecuados (por ejemplo, en Internet, en periódicos, etc.), cómo suscribirse a boletines sobre ofertas de trabajo, cómo unirse a grupos de búsqueda de empleo, cómo/dónde encontrar ferias de empleo y otras ofertas de trabajo relevantes en espacios *online* y *offline*;



- cómo elaborar un CVs y carta de motivación adecuada, y cuáles son los errores típicos para así evitarlos;
- cómo contactar y acercarse a los empleadores;
- cómo presentarse durante una entrevista (ver más detalles en la sección sobre autopresentación).
- Crear situaciones de aprendizaje práctico:
 - guiarlos a través de los procesos necesarios para establecer metas;
 - practicar actividades de búsqueda de trabajo, ofreciéndoles el equipo necesario (ordenador, teléfonos, conexión a Internet, etc.);
 - practicar la redacción de CVs y cartas de motivación (se pueden desarrollar diferentes versiones para diferentes solicitudes de trabajo);
 - practicar ponerse en contacto con los empleadores (escribir correos electrónicos, enviar CVs, etc.);
 - practicar cómo ser eficaz durante una entrevista de trabajo (por ejemplo, mediante juegos de roles, o invitando a personas de recursos humanos, y pidiéndoles que realicen entrevistas de prueba con las personas participantes).
- Ayudar a las personas participantes a tomar conciencia de las estructuras de poder que se encuentran en sus contextos sociales para que puedan construir estrategias eficaces:
 - Informar a las personas participantes sobre amenazas externas como:
 - estereotipos y prejuicios que pueden mostrar los empleadores;
 - requisitos administrativos (por ejemplo, permiso de trabajo, título homologado, etc.);
 - variables del mercado de trabajo y/o factores relacionados con el sector (disminución en la demanda de trabajadores en el sector, cambio en los requisitos de habilidades técnicas, etc.).



- Abordar las desigualdades interseccionales que suelen ser centrales a las causas de desempleo de largo plazo y que se expresan en forma de discriminación por motivos de género, origen, etnia, condición migratoria, clase, diversidad funcional, edad, entre otros; y enseñar a las personas participantes a identificar situaciones de discriminación que puedan surgir durante sus proceso de búsqueda.
- Proporcionar a las personas participantes información sobre recursos, canales e instituciones donde puedan informarse sobre sus derechos como trabajadores/as, y dónde puedan acudir en caso de necesidad.
- Practicar con las personas participantes cómo enfrentar las amenazas externas:
 - Experimentar con posibles conflictos relacionados con estereotipos, prejuicios y rumores asociados con identidades no normativas.
 - Animar a los participantes a probar metodologías innovadoras, inclusivas y políticamente relevantes, y crear y fomentar vínculos con la comunidad como fuente de búsqueda y retención de empleo.
 - Desarrollar la autoconciencia y la conciencia social, la creatividad, las habilidades expresivas y el pensamiento crítico.

Con el fin de asegurar que las personas participantes recojan experiencias positivas desde el comienzo, podemos comenzar con tareas simples, y avanzar hacia tareas más complejas. Por ejemplo: buscar empleo online puede generar menos ansiedad (las personas tienen tiempo, no tienen que reaccionar rápidamente, no es una situación social, por lo que no hay riesgo de rechazo inmediato, etc.) que una situación más compleja como es practicar entrevistas de trabajo. Ha de tenerse en cuenta que a mayores ejes de posible discriminación, mayor será la complejidad intrínseca de las situaciones de búsqueda de empleo.

Opción 2: Ofrecer referentes positivos

¿Cómo?

- Invite a personas que hayan estado desempleadas a las formaciones, para que cuenten sus historias sobre cómo pudieron superar esta situación.
- Pídale a las personas participantes que busquen entre sus propios conocidos y descubran si alguno de ellos ha pasado por una experiencia similar. Si encuentran a alguien, solicite al participante que entreviste a su conocido/a para obtener información sobre cómo logro superar la situación.

Opción 3: Ofrecer apoyo social

¿Cómo?

- La organización de capacitaciones y talleres para el fomento de la búsqueda de empleo es en sí misma una herramienta para ofrecer apoyo social:
 - el equipo formador anima a las personas participantes a través de sus procesos de búsqueda de empleo;
 - los miembros del grupo también pueden alentarse mutuamente, ya que están en el mismo camino y desean alcanzar objetivos similares.
- Es importante que proporcionemos comentarios realistas durante la capacitación, ya que la generación de creencias poco realistas conducirá a fallos y socavará la autoeficacia a largo plazo.



Opción 4: Aumentar la estabilidad emocional

La actividad de búsqueda de empleo es estresante ya que suele ir acompañada de una serie de rechazos, por lo que es esencial aumentar la estabilidad emocional.

¿Cómo?

Al enseñar a las personas participantes a reconocer y etiquetar sus emociones.

- Enseñándoles cómo manejar el estrés y enseñándoles diferentes estrategias de afrontamiento (por ejemplo, cómo pueden interpretar los comentarios de manera realista, cómo aprender de los errores, cómo regular las emociones de maneras adaptativas, cómo enfocarse en la solución de problemas, etc.).
- Al preparar a las personas participantes a manejar posibles reveses y rechazos:
 - Una manera es ayudarles a tomar conciencia de las condiciones sociales y estructurales que pueden afectar negativamente la búsqueda y retención de empleo, y así ayudarles a replantear las causas de posibles rechazos. La persona que busca un empleo podría atribuir erróneamente su situación de desempleo a causas personales en lugar de causas estructurales, lo que socavaría aún más la creencia en sus propias capacidades.
 - Otra forma es enseñarles a manejar las amenazas externas (darles estrategias) sin involucrarse en reacciones defensivas exageradas, ayudándoles a comprender hasta qué punto la discriminación podría explicar el rechazo, y cuándo sus acciones, formas de comunicación y otros factores que están bajo su control podrían estar jugando un papel central.

3.3.

Concepto de autopresentación y su importancia para el desempleo

3.3.1. Definición

Parece que vivimos en una era de autopresentación: hay 139 millones de visitas en Google para “dejar una buena impresión” y 33 millones para “primeras impresiones”, se generan más de 1.600 *selfies* en todo el mundo cada segundo, y el tiempo diario dedicado a las redes sociales en 2017 superó las dos horas por persona.⁵ Nada de esto sucedería si no estuviéramos profundamente preocupados por lo que otros piensan y sienten por nosotros, o si no tuviéramos el impulso de orquestar las formas de presentarnos frente a los demás.

La *autopresentación* se refiere a todo aquello que hacemos para tratar de controlar la impresión que tienen otras personas de nosotros, y a nuestros esfuerzos por hacer que los demás acepten las imágenes que reclamamos para nosotros/as mismos/as. La autopresentación puede parecer una preocupación superficial, pero su estrecha conexión con elementos tan básicos como el sentido de pertenencia y la opinión social, al menos desde la perspectiva „occidental”, indican que toca capas profundas de nuestra identidad.

5 Ver <https://www.statista.com/statistics/433871/daily-social-media-usage-worldwide/>.



De hecho, la *autopresentación* es un concepto engañoso, ya que sugiere la existencia previa de un „yo” que debe presentarse, cuando en realidad este “yo” independiente, como si fuera una isla solitaria, es en realidad una ilusión. La creación y el mantenimiento del yo es una actividad fundamentalmente social. Para Goffman (1959:252) „una escenificación ejecutada correctamente lleva a la audiencia a imputarse a un personaje interpretado, pero este yo es producto, y no causa, de la escena que surge.” Siguiendo la metáfora de „mirar el espejo” propuesto por los interaccionistas simbólicos (por ejemplo, Cooley, 1902, Mead, 1934), parte de nuestro auto-concepto deriva de nuestras percepciones de lo que creemos que otros piensan de nosotros: si se ríen de mis bromas, me consideraré gracioso/a, incluso si mis chistes no lo son.

La *autopresentación* también tiene un toque de astucia, pero no se trata de *manipulación*, lo que significaría convencer e impresionar a otros de manera engañosa, como lo haría un político o un vendedor para influir sobre las personas. Por el contrario, el objetivo de la autopresentación suele ser ofrecer una imagen *precisa* de uno/a mismo/a. Curiosamente, transmitir tales imágenes „verdaderas” requiere tantas habilidades de autopresentación como transmitir imágenes falsas. Las personas con pocas habilidades de autopresentación a menudo no pueden convencer a los demás, incluso cuando dicen la verdad. (Schlenker 2005: 493)

La autopresentación ni siquiera es necesariamente *consciente*, puede haber muchos *guiones internalizados* o coreografías que aplicamos a situaciones sociales particulares (una entrevista de trabajo, por ejemplo, puede ser un guion). Estos guiones dependen de los contextos culturales, al igual que los estilos de autopresentación pueden tener una base cultural. En las siguientes secciones, exploraremos los factores (externos e internos) que influyen en la autopresentación, el impacto que tiene en los demás y nos centraremos en sus implicaciones para el desempleo.

3.3.2. Factores de influencia

Podemos distinguir tres grupos de factores y recursos que pueden contribuir a una autopresentación exitosa:

- a** conocimiento de los guiones culturales y rituales para el contexto social específico, y las habilidades necesarias para llevarlos a cabo;
- b** la existencia y tipo de motivación para generar una impresión en la otra persona;
- c** confianza en poder crear la impresión deseada.

Conciencia sobre los guiones culturales de autopresentación

A pesar de nuestra fascinación por el libre albedrío, gran parte de nuestra actividad diaria está completamente regulada por coreografías culturales, prescribiendo las formas apropiadas de relacionamiento, incluso hasta en los gestos más pequeños. Las coreografías culturales afectan y definen de manera directa a la autopresentación:

- marca las prescripciones para la comunicación verbal, para-verbal y no verbal de situaciones específicas (por ejemplo, la distancia física apropiada que corresponde a una relación particular, la preferencia por el contacto visual, el contacto físico, la vestimenta adecuada, el idioma a utilizar, etc.);
- delimita los ritos de interacción que determinan la forma educada de saludar a alguien, despedirse de alguien y otros rituales que dependen de la relación entre las partes;
- establece las „secuencias de comandos” que regulan el flujo de una situación específica, incluidas las rutinas más cortas (por ejemplo, cómo comprar el pan) así como las coreografías más largas (por ejemplo, cómo asistir a una entrevista de trabajo).



Estas coreografías son profundamente culturales, y en consecuencia, para poder realizar estrategias apropiadas de autopresentación, las personas deben conocer las recetas y los guiones culturales existentes. La falta de aplicación de estos guiones culturales implica que al presentarnos a las demás personas se nos puede descartarse como ineficaces, groseros, poco sinceros, etc.

Curiosamente, parece que uno de los guiones a través de los cuales estamos socializados desde la infancia es el „engaño”. A pesar del discurso que se inculca en el cual “mentir” y “falsear” se asocia con acciones moralmente incorrectas, los padres y madres transmiten involuntariamente la práctica de sonreír incluso cuando no están felices, así como la capacidad para generar „mentiras piadosas” con el objetivo de proteger a las demás personas. (Schlenker, 2005: 507)

Motivaciones detrás de la autopresentación

Baumeister y Hutton (1987: 71) han identificado dos motivaciones aparentemente opuestas detrás de la autopresentación:

- Satisfacer a la audiencia: hacer corresponder la autopresentación con las expectativas y preferencias de la audiencia.
- Autoconstrucción: hacer coincidir la presentación de uno/a mismo/a con el propio “yo” ideal.

El primero está en línea con una necesidad de reconocimiento social y, por lo tanto, de autoestima, mientras que el segundo responde a una necesidad cognitiva de orden y consistencia (Schlenker, 2005: 499). El primer tipo de motivación puede dar lugar a presentaciones bastante contradictorias de uno/a mismo/a, ya que se ajustan según las expectativas percibidas de los demás, mientras que la motivación basada en la autoconstrucción da como resultado imágenes bastante estables en todas las situaciones (Baumeister y Hutton, 1987: 71). Es fácil imaginar la tensión entre las dos motivaciones, ya que puede ocurrir que ajustemos nuestra presentación a las expectativas de las demás personas en formas que están en contraste con nuestra imagen ideal de nosotros/as mismos/as. Por el contrario, una persona perteneciente a un grupo estigmatizado puede desear presentarse de una manera que rompa con los estereotipos que se le asocian. Si él/ella no puede cambiar las expectativas de su audiencia, puede dejar de tratar de complacer a la audiencia por completo.

Estos dos motivos detrás de la autopresentación constituyen dos dimensiones aparentemente opuestas, una de orientación interna y otra de orientación externa. Esto refleja toda una tradición en psicología que pone énfasis en la separación entre estas dos categorías. De acuerdo con esta línea de pensamiento, las personas con una preocupación dominante hacia factores „internos” tienen menos predisposición a seguir las preferencias de la audiencia. Sin embargo, los investigadores encontraron que una orientación interna no nos hace ajenos a la percepción de los demás. Schlenker y Weigold (1990) descubrieron que, incluso en privado, las personas cambian sus creencias personales siguiendo los comentarios de la audiencia, aunque en formas distintas a sus contrapartes más orientados hacia factores “externos”. Estos últimos se ajustarían a las expectativas concretas de sus socios de interacción, mientras que las personas con orientación interna se ven motivadas a cambiar su autopresentación para realinear las percepciones de los demás de acuerdo con su propia percepción, fortaleciendo, por ejemplo, la impresión de autonomía y autenticidad. (Schlenker, 2005:505)

En consecuencia, en lugar de imaginar una tensión estática entre dos orientaciones opuestas, puede ser mucho más interesante centrar nuestra atención en la posible negociación entre los dos polos: cómo podemos modular nuestra presentación para ofrecer coherencia con quienes nos gustaría ser, pero teniendo en cuenta tener las preferencias y los patrones de la audiencia tanto como sea posible.



En línea con la teoría del sociómetro, y tomando la autoestima como indicador de la evaluación relacional con las demás personas, Leary (2001: 464) señala una conexión entre la autoestima y la motivación detrás de las estrategias de autopresentación. La baja autoestima parece estar relacionada con una mayor necesidad de aprobación externa. Sin embargo, precisamente porque las personas con menor autoestima son aún más sensibles al fracaso y al riesgo de rechazo, emplearán estrategias que son más humildes en sus objetivos, y favorecerán la autopresentación protectora, centrándose en la prevención de impresiones negativas. Esta observación en realidad nos lleva al tercer factor: la confianza.

El papel de la confianza

Según Schlenker (2005), un determinante clave del éxito al causar una impresión es la confianza de las personas en su propia capacidad para crear y mantener la imagen que desean de sí mismos/as. Una manera de explorar los recursos con los que cuenta una persona para hacer posible tal confianza, es explorar su expresión opuesta, es decir, las manifestaciones de ansiedad social. La ansiedad social puede entenderse como la „ansiedad resultante de la presencia de una evaluación personal en situaciones sociales reales o imaginarias” (Schlenker & Leary, 1982:642). Las personas socialmente ansiosas por lo general „subestiman sus habilidades sociales, se califican de manera más negativa, esperan desempeñarse peor socialmente y consideran que las reacciones de los demás hacia ellos son menos positivas incluso cuando no lo son”. (Schlenker & Leary, 1982: 642)

Fuentes detrás de la ansiedad social durante la autopresentación

(Schlenker y Leary, 1982: 664)

(a) Habilidades sociales inadecuadas, incluido el desconocimiento de las reglas y rituales apropiados. La ansiedad social a menudo surge de un déficit de habilidades sociales: el individuo no puede interactuar de manera efectiva con los demás, se encuentra incómodo/a en las interacciones sociales y lo sabe. Estos casos se pueden abordar a través del entrenamiento de habilidades.



(b) *Percepciones erróneas de la adecuación social.* Aquellas personas sin problemas demostrables de destreza pero que perciben mal sus habilidades se beneficiarán de los procedimientos destinados a convencerles de que son personas socialmente adecuadas que generalmente generan buenas impresiones en los demás. Es posible que hayan sufrido un historial de encuentros insatisfactorios con amigos o familiares hipercríticos, o que de alguna manera hayan llegado a malinterpretar las habilidades que poseen. Estos casos pueden abordarse a través de la reestructuración cognitiva.

(c) *Estándares irrealmente elevados.* Cuando las personas establecen estándares personales irrealmente altos para evaluar su desempeño social rara vez se sienten satisfechos con su comportamiento interpersonal o la manera en la cual son consideradas por los demás, incluso cuando reconocen que están recibiendo aprobación (Bandura, 1969).

(d) *Sobrepresocupación por las evaluaciones interpersonales.* Las personas que tienen una gran necesidad de aprobación o que tienen miedo a la evaluación negativa, simplemente pueden estar demasiado motivadas para causar una impresión favorable en los demás. Pueden estar motivadas para impresionar a casi todas las personas con quienes interactúan, incluso a aquellas cuyas evaluaciones no deberían preocuparle o pueden estar demasiado motivadas para impresionar a audiencias particulares porque sobreestiman el efecto de sus conductas en las reacciones de los demás.

3.3.3. Impactos y consecuencias de las estrategias de autopresentación

La autopresentación es una constante, todas las personas lo hacen todo el tiempo; hay evidencia de que incluso en la ausencia física de otros, podemos tener preocupaciones de autopresentación (Schlenker, 2005). La autopresentación no se mide en su cantidad, sino en su estilo específico y por el impacto de ese estilo en particular.

La autopresentación es una actividad orientada a objetivos, y esa meta se basa principalmente en construir y proteger una identidad deseada (Schlenker, 2005: 495), o asegurar la aprobación de otras personas (Leary, 2001) a través del consentimiento, la colaboración o la persuasión.

Para explorar el impacto de la autopresentación, nuestro enfoque se centra en las consecuencias de las diferentes estrategias de autopresentación que las personas emplean para sí mismas y con sus audiencias.

El primer modelo integral de las diferentes estrategias de autopresentación fue propuesto por Jones y Pittman (1982). La tabla a continuación muestra el resumen proporcionado por Fiske (2004:207). Se identifican cinco estrategias, cada una caracterizada por una atribución deseada (cómo queremos que el otro nos perciba y cuáles son las emociones que queremos generar en el otro), algunas acciones típicas que se relacionan con esta estrategia y los riesgos relacionados a la misma.



Estrategias de autopresentación

Estrategia	Impacto deseado en la otra persona	Acciones prototípicas	Riesgos
<i>Agradar</i>	Parecer agradables o simpáticos, ser apreciados	Sonreír, reconocer a la otra persona, ofrecer comentarios positivos, dar cumplidos, prestar atención a la otra persona, reír sus chistes, hacer favores	Otros pueden pensar que somos conformistas, poco sinceros o aduladores
<i>Autopromoción</i>	Parecer competente y eficiente	Mencionar expertise y logros, y mostrar confianza verbal y no verbal	Parecer petulantes o fraudulentos
<i>Intimidación</i>	Generar miedo, respeto, ganar control, parecer peligrosos, establecer una jerarquía de poder	Amenzas y demostraciones de ira	Parecer absurdo, poco sincero, generar amenazas vacías, perder credibilidad, romper la comunicación (las personas en relaciones no vinculantes suelen abandonar)
<i>Ejemplificación</i>	Generar inspiración, culpa, moralidad, sentar ejemplo, hacer que la otra persona se ajuste a un estándar, establecer superioridad por comparación	Hablar sobre las virtudes propias, hacer buenas acciones	Ser visto como un santurrón, o simplemente insoportable
<i>Suplicación</i>	Obtener ayuda, parecer impotente o incapaz, mostrar incompetencia estratégica	Suplicar, demostrar incompetencia	Parecer vago, calculador o repulsivo

La tabla anterior muestra que no hay estrategias superiores de autopresentación, ya que su adaptabilidad depende del contexto específico: la audiencia concreta y nuestros objetivos hacia esta audiencia. Aquí hay algunos ejemplos sobre cómo la autopresentación termina modulándose de acuerdo a las características de las audiencias objetivo:

- Tendemos a utilizar estrategias autopromoción con extraños, mientras que con personas allegadas el estilo estándar suele ser la modestia. (Schlenker, 2005: 496)
- Es más probable que nos moldeemos a las preferencias de las audiencias si dependemos de su juicio o de sus comentarios. (Schlenker, 2005: 499)
- Nos moldeamos más si el público es más significativo para nosotros: atractivo, poderoso, más numeroso o si está psicológicamente próximo. (Schlenker, 2005: 502)
- Impulsados por una preocupación de credibilidad, también nos ajustamos a lo que creemos que sabe la audiencia.



Además, incluso cuando el contexto y el objetivo son fijos, incluso los matices más sutiles de manifestaciones no verbales apenas perceptibles, marcará la diferencia entre ser percibidos como competentes o como vulgares. Goffman (1955) identifica varias formas en que una autopresentación puede convertirse en una fuente de vergüenza: que gestos desprovistos ocupen un espacio sobredimensionado (por ejemplo, ralentizar el comienzo de una presentación por no saber manejar adecuadamente un ordenador), pasar por alto elementos importantes (por ejemplo, no reconocer a alguien relevante), o que se produzcan intrusiones inoportunas (por ejemplo, que alguien entre en nuestra oficina en el momento en que intentamos arreglarnos los calcetines). Todos estos incidentes tienen un impacto en el público objetivo y, a través de ellos, en el presentador. Curiosamente, nuestras autopresentaciones no solo tienen un impacto en nosotros a través del efecto que generan en otros, sino incluso de una manera más directa.

Impacto en el ejecutante de la estrategia

De acuerdo con la propuesta de interaccionistas simbólicos, la forma en que nos presentamos en público puede desencadenar cambios en la forma en que nos pensamos a nosotros/as mismos/as (Schlenker, 2005: 502). Esto puede parecer contra-intuitivo al principio, pero ilustra cuán profundamente dependientes somos de las personas que nos rodean, y también explica la importancia y relevancia actual de los selfies: los selfies no solo documentan quiénes somos, sino que son un medio para desarrollar y confirmar quién nos gustaría ser. Nos identificamos a través de los selfies con celebridades, lugares excepcionales y productos de marca para aumentar la percepción positiva de nosotros/as mismos/as; la autopresentación contribuye así a la negociación de identidades deseadas, nuevas o más valorizadas. Además, tendemos a una mayor autoestima después de haber realizado una autopresentación positiva. (Schlenker y Leary, 1982)

La autopresentación pueden incluso tener un impacto en nuestra salud. Leary, Tchividjian y Kraxberger (1994) encontraron que la incapacidad para generar autopresentaciones exitosas puede conducir a conductas que aumentan el riesgo de lesiones y enfermedades, problemas de salud, mayores enfermedades de transmisión sexual, aumento del riesgo de cáncer de piel, desnutrición y otros trastornos de la alimentación, y consumo de drogas.

¿Qué podemos concluir sobre las “buenas” conductas de autopresentación? ¿Cómo nos preparamos para estrategias de autopresentación más “exitosas”? Proponemos considerar qué comportamientos de autopresentación pueden ser adaptativos para alcanzar los siguientes dos objetivos:

- a* alcanzar el impacto deseado en los demás y contribuir al objetivo comunicativo de la persona;
- b* contribuir al refuerzo de las identidades positivas deseadas.

En las siguientes secciones discutiremos cómo se pueden desarrollar las habilidades autopresentación.



3.3.4. Importancia de la autopresentación para las personas desempleadas

La búsqueda de trabajo está llena de desafíos relacionados con la autopresentación. Se espera que los candidatos presenten en textos cuidadosamente preparados sus experiencias de vida más relevantes y sus motivaciones específicas. En el mejor de los casos, llegan a la entrevista de trabajo, en donde tienen que convencer al/la reclutador/a de que son “la persona ideal”. Además, también deben asegurarse de que sus perfiles en redes sociales respalden sus propuestas de autopresentación. Exploremos rápidamente estos tres aspectos.

La autopresentación escrita

Según recomendaciones de expertos/as en RR.HH. y reclutadores,⁶ parece que un factor de éxito importante en la preparación del CV y la carta de presentación puede ser hasta qué punto el solicitante logra combinar sus esfuerzos de autopromoción con gestos que señalan el reconocimiento de la audiencia objetivo (es decir, la organización de reclutamiento y la persona de reclutamiento). En lugar de simplemente exponer sus habilidades y experiencia, se le anima a:

- averiguar la identidad de la persona objetivo y dirigir la carta a su nombre,
- conocer la identidad y el historial de la compañía y establecer una conexión,
- descubrir las habilidades concretas necesarias para el trabajo y conectar las habilidades propias con las habilidades requeridas.

Una recomendación adicional es contar todo esto como una historia, teniendo en cuenta la preferencia general de las personas por las narrativas.

Otra especificidad de las solicitudes escritas es que los solicitantes que preparan el CV y la carta de presentación no tienen acceso a la retroalimentación inmediata por parte de la audiencia, por lo tanto, deben anticipar la posibilidad de ser percibidos como deshonestos. Para contrarrestar ese riesgo, tienen que participar en diferentes tácticas de validación, y que dan apoyo a sus tácticas de autopromoción. Rafaeli y Harness (2002) identificaron seis de esas técnicas (generar un autoinforme, identificar a otras personas importantes, ofrecer indicadores “objetivos”, recalcar logros previos, roles previos y desempeños en situaciones similares). Lamentablemente, no sabemos si algunas de estas técnicas son más efectivas que otras.

La autopresentación durante las entrevistas de trabajo

La entrevista de trabajo es una situación con una coreografía o guion cultural ampliamente pautado, cuyo conocimiento por parte de las personas que buscan empleo es asumido implícitamente por los equipos reclutadores. En las sociedades europeas modernas, este guion implica la autopresentación activa por parte de los solicitantes, con las siguientes especificaciones (Jansen et al, 2012):

- participación en estrategias de autopresentación veraces que ofrecen cuenta de sus habilidades y experiencia;
- un nivel moderado de autopromoción exagerada, también se acepta el embellecimiento, lo que implica la presentación atractiva de habilidades y competencias, y permite la omisión o la disminución de los atributos negativos;
- también se espera la estrategia de agradecimiento: sonreír, reír y aplicar modestia táctica. (Paulhus et al, 2013)

6 Como ejemplo ver <https://www.themuse.com/advice/the-cover-letters-that-make-hiring-managers-smile-then-call-you>.



Además, la coreografía de la entrevista incluye elementos de comunicación no verbal y contextual que son considerados muy importantes por los reclutadores, contribuyendo al mito de los “primeros 5 segundos” como determinantes del éxito:⁷ un firme apretón de manos, contacto visual mantenido, vestimenta apropiada (ni demasiado elegante ni demasiado informal), cabello y maquillaje cuidados, etc.

La siguiente situación resalta el fallo al no acomodarse a un guion esperado:

Una asistente social acompaña a una mujer de nacionalidad polaca a una entrevista de trabajo como enfermera en un hospital parisino, pero se enoja porque la mujer aparece vestida de una manera demasiado elegante para el trabajo requerido. Además, cuando el entrevistador le pregunta sobre sus experiencias pasadas, en lugar de mostrar su experiencia, se contiene y muestra humildad.

Las dos estrategias de autopresentación más utilizadas en los entornos de entrevistas laborales son el agradecimiento y la autopromoción, ambas relacionadas positivamente con las evaluaciones del entrevistador. Los resultados difieren en cuál de las dos estrategias es más efectiva. A pesar del riesgo de que a veces la combinación de diferentes tácticas sea contraproducente, los investigadores parecen estar de acuerdo en que en este caso particular los solicitantes pueden beneficiarse de una sutil fusión de estas dos estrategias, utilizando el agradecimiento para producir simpatía y generar similitudes entre la persona y la organización, y la autopromoción para crear una percepción de competencia. Una simulación (Proost et al, 2010) demostró la superioridad de utilizar ambas estrategias fusionadas en comparación con la utilización de una sola estrategia o ninguna estrategia.

Paulhus et al (2013) encontraron un sesgo cultural en la evaluación de las solicitudes de trabajo: las personas solicitantes de origen europeo fueron mejor evaluadas que las solicitantes de origen asiático. La diferencia entre unas y otras permaneció incluso cuando los marcadores verbales y visuales fueron ocultados, cuestión que elimina la hipótesis de la discriminación étnica. En cambio, descubrieron que las personas de origen asiático y de origen europeo aplicaban estrategias diferentes de autopresentación. Las personas de origen asiático utilizaban estrategias enfocadas a la modestia y a poner en valor a la comunidad y la interdependencia, mientras que las personas de origen europeo se enfocaban en estrategias de agradecimiento y autopromoción.

Autopresentación en línea

A pesar de la advertencia de parte de los expertos de recursos humanos de que el uso de las redes sociales en el reclutamiento⁸ está en contra de los criterios de justicia, fiabilidad y no discriminación, las empresas parecen utilizar estos espacios como fuentes de información sobre potenciales trabajadores/as. Además, LinkedIn, se posiciona como el espacio de reclutamiento líder:⁹ el 81% de las empresas Inc. 500 usan LinkedIn para la adquisición de talentos (Barnes & Lescault, 2012).

En primer lugar, los candidatos deben ser conscientes de lo que puede ser considerado como “*faux pas* – o indiscreción – de Facebook” (Roulin, 2014) a los ojos de los reclutadores y podrían reducir sus posibilidades de contratación. El 51% de los reclutadores afirman haber encontrado información en las redes sociales que los disuadió frente a la posibilidad de contratar a alguien. ¿Cómo podrían las personas solicitantes cambiar su presencia en línea a su favor?

7 Para más detalles ver <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2661474/First-impressions-really-DO-count-Employers-make-decisions-job-applicants-seven-minutes.html> ; <https://careers.workopolis.com/advice/study-how-quickly-do-interviewers-really-make-decisions/> ; <https://www.interviewsuccessformula.com/job-interview-tips/making-the-right-impression.php>.

8 Ver <http://www.selectinternational.com/blog/social-media-hiring-decisions>.

9 Ver LinkedIn sobre la próxima generación de reclutamiento.



En su estudio que evaluaba el uso de LinkedIn, por parte de personas reclutadoras y solicitantes, Chian y Suen (2015) encontraron que los/las reclutadores/as tienen en cuenta el perfil de los solicitantes de empleo, y sacan conclusiones sobre la medida en la cual un candidato se corresponde con trabajo (encaje persona-puesto), y también sobre el grado de correspondencia a la cultura de la empresa (encaje persona-organización). Los/las candidatos/as se perciben de manera más positiva cuando el contenido del perfil y las fuentes que utiliza tienen mayor credibilidad. También descubrieron que las actividades que son periféricas para el trabajo en cuestión (como las experiencias de voluntariado, hobbies, etc.) no se tienen en cuenta a la hora de evaluar las solicitudes.

3.3.5. Objetivos para el desarrollo de la autopresentación

¿Cómo mejorar las habilidades de autopresentación de las personas que se encuentran en situación de desempleo? A continuación, enumeramos algunas posibilidades.

Opción 1: Ayudarlos a entender el guion de las entrevistas de trabajo

El guion general (coreografía esperada) de una entrevista de trabajo puede no ser clara para todos. Familiarizarse con esto ayudará a los/las candidatos/as a prepararse.

¿Cómo?

- Observando y decodificando entrevistas de trabajo “buenas” y “malas” para identificar elementos que conducen al éxito y aquellos que no:
 - autopromoción exagerada;
 - saludar al otro, nombrar al otro, presentar las propias habilidades, etc.;
 - comunicación verbal/no verbal.
- Grabando entrevistas de simulación de candidatos en vídeo para explorar qué aspectos clave debería desarrollar el candidato a partir de los elementos enumerados anteriormente.

Opción 2: Enseñar y practicar estrategias de autopresentación

Las dos estrategias de autopresentación conectadas positivamente con las evaluaciones de los reclutadores son el agradecimiento y la autopromoción. Los/las candidatos/as pueden aprender a utilizar estas estrategias de una manera auténtica.

¿Cómo?

- Ver las dos estrategias de autopresentación en vídeo.
- Explorar a través de actividades de autoexpresión diferentes formas de autopresentación y las motivaciones subyacentes.
- Explorando desafíos y fortalezas a la hora de autopresentarse.
- Practicando las estrategias en diferentes simulaciones.

Opción 3: Aumentar la confianza y/o reducir la ansiedad social en sus diferentes formas (Schlenker & Leary, 1982:664)

¿Cómo?

- Solicitar retroalimentación sobre el propio desempeño; otros podrían ser menos críticos de lo que pensamos, y podrían tener una mejor opinión de nuestro desempeño que nosotros/as mismas.



- Aprender a identificar el estándar de requisitos solicitado, para evitar sobreestimar lo que el candidato necesita en una determinada situación.
- Practicar presentarse de tal manera que el desafío se incremente gradualmente (primero presentar un tema a una persona cercana, luego a 2-3 personas, luego a una clase pequeña, etc.). Este proceso se llama desensibilización sistemática.
- Formar expectativas realistas sobre cuántas/qué proporción de personas estarán de acuerdo con la impresión que queremos dejar a la hora de autopresentarnos.
- Combatir la preocupación excesiva por las aprobaciones de los demás y analizar los diferentes significados que puede tener una desaprobación.

Opción 4: Desarrollo del repertorio verbal y no verbal para la autopresentación

Las conductas y estrategias de autopresentación están compuestas por bloques de construcción de elementos de comunicación verbal y no verbal. Para componer estrategias adecuadas con éxito, las personas participantes pueden necesitar primero desarrollar algunas habilidades básicas.

¿Cómo?

- Hacer ejercicios para practicar elementos de comunicación verbal y no verbal.
- Ensayar delante de otras personas y proporcionar feedback.

Opción 5: Enseñar a usar la presencia en línea como un refuerzo positivo de la autopresentación

Los empleadores/reclutadores pueden acceder a los perfiles en redes sociales, y los reclutadores a menudo encuentran información que los hace desistir de la contratación. El objetivo es tomar conciencia de la imagen que los perfiles en redes ofrecen a los posibles reclutadores.

¿Cómo?

- Revisión de perfiles “buenos” y “malos”, identificando posibles “fallos” (fotos, comentarios, dirección de correo electrónico, avatares, etc.).
- Revisión/creación de un perfil en Facebook o en LinkedIn, según tenga sentido.

Opción 6: Mejorar la autopresentación en documentos escritos de solicitud de empleo

El CV, la carta de motivación y el mensaje de correo electrónico que los acompaña llevan información importante para el reclutador. Se han identificado varios errores potenciales que pueden evitarse.

¿Cómo?

- Revisar la ortografía, la gramática, el vocabulario y el formato de los textos.
- Adaptar el CV a la empresa y al puesto de trabajo para transmitir la motivación necesaria.
- Adaptar la carta de motivación según la identidad de la empresa.
- Dirigir la solicitud a la persona de contacto (lo cual indica que el candidato invirtió tiempo en verificar la dirección), además de incluir referencias a la historia de la empresa y narrar por qué el candidato es el adecuado.
- Asegurarse de que la dirección de correo electrónico sea apropiada (es decir, el correo electrónico littlebunnyxxx@gmail.com podría no ser apropiado para ciertos tipos de trabajos), verificar que el asunto sea pertinente, verificar que los archivos adjuntos estén presentes, etc.



3.4.

Concepto de habilidades relacionales y su importancia para el desempleo

3.4.1. Definición

Las relaciones parecen ser lo más importante para los seres humanos: según algunas psicólogas sociales, tener buenas relaciones proporciona los únicos indicadores confiables de la felicidad (Tice y Baumister, 2001). Otros descubrieron que la autoestima de hecho refleja nuestras relaciones sociales: si estamos bien rodeados y podemos contar con los demás, tendemos a una mayor autoestima, y si no creemos que tenemos buenas relaciones, entonces tendemos hacia una autoestima baja (Leary, 2005). Finalmente, algunos psicólogos evolutivos afirman que el cerebro humano evolucionó específicamente para enfrentar los desafíos de la interacción social (Cosmides y Tooby, 1992). Las habilidades necesarias para iniciar y mantener relaciones siempre han sido cruciales, pero hoy en día los encuentros entre personas de diferentes grupos culturales y sociales se vuelven más frecuentes, y como las reglas sociales que gobiernan las interacciones se fragmentan cada vez más, las demandas hacia tales habilidades incrementan en complejidad.

Estas habilidades pueden ser particularmente importantes para las personas que se encuentran en situaciones difíciles, como estar en riesgo de exclusión, en marginación o cuya red social es reducida. Consideramos que el desempleo –sobre todo el desempleo de larga duración– es una de estas situaciones difíciles, por lo que desarrollar las habilidades relacionales es prioritario para las personas que se encuentran en alguna de estas circunstancias. ¿Qué son las habilidades relacionales?

Las habilidades relacionales implican una amplia gama de habilidades que permiten a las personas interactuar con los demás, iniciar y mantener relaciones, y colaborar con otras personas. Esto requiere tomar conciencia sobre nuestras propias necesidades y preferencias, y tener la capacidad para expresarlas de maneras culturalmente apropiadas. También requiere tener conciencia social y una orientación hacia el otro: capacidad para tomar la perspectiva y empatizar con las demás personas, y la motivación para participar en dichas interacciones. Finalmente, debemos tener la capacidad para comunicar y negociar nuestras propias necesidades y deseos teniendo en cuenta las de los demás de una manera que respeta a ambas partes de la mejor manera posible.

Las mismas habilidades son necesarias tanto en interacciones cortas y aleatorias (como cuando compramos un periódico) como en interacciones que constituyen colaboraciones a más largo plazo (como trabajar en un equipo) o de relacionamiento íntimo (por ejemplo, entablar relaciones con amigos). En este capítulo no nos enfocaremos en las relaciones cercanas e íntimas, a pesar de que responden a una necesidad básica importante. En cambio, nos enfocaremos en las demandas de establecer y mantener relaciones de colaboración, y exploraremos cuáles son los desafíos clave y los recursos necesarios para abordar dichas interacción.



3.4.2. ¿Por qué incluso las interacciones cotidianas son un desafío? ¿Por qué necesitamos habilidades relacionales?

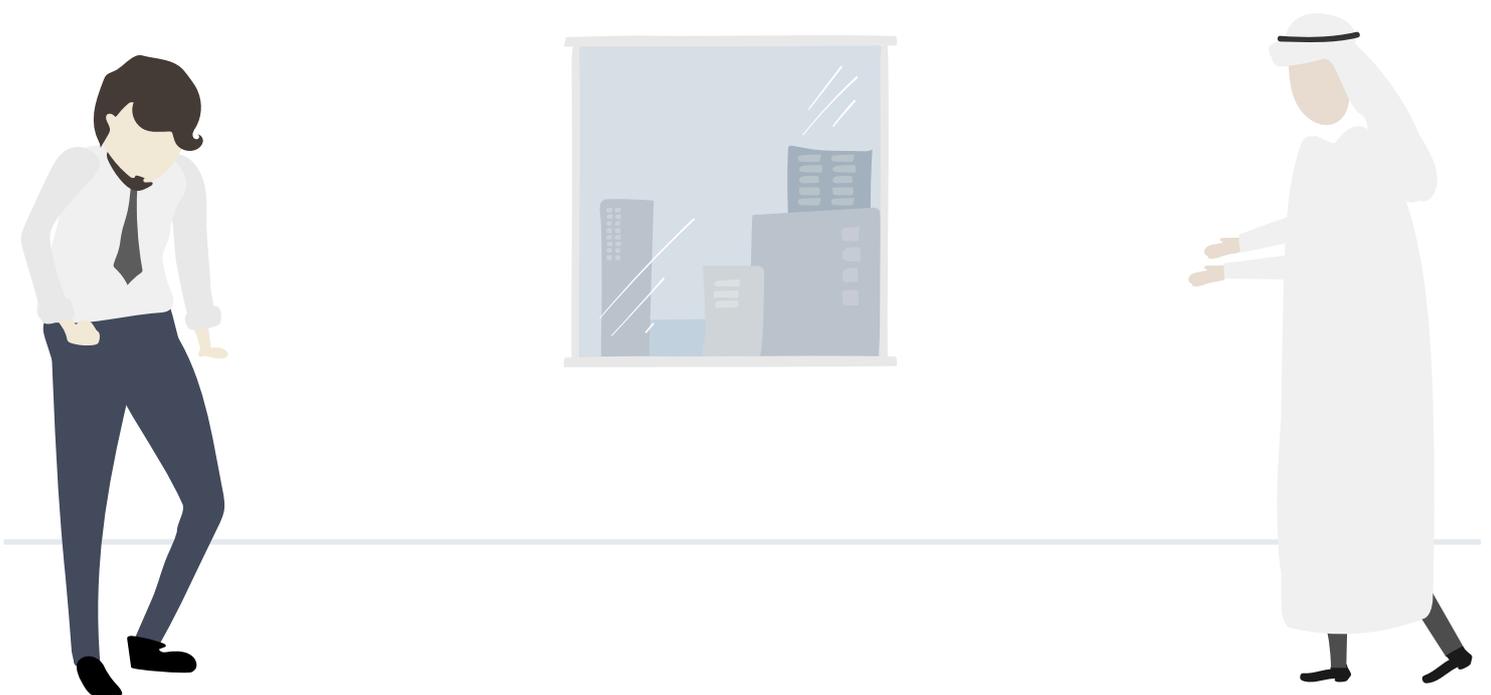
Todos tienen experiencias personales de relaciones e interacciones sociales. En algunas interacciones, nos sentimos bien y algunas nos dejan un sabor amargo. Vamos a explorar qué podría salir mal a través de un par de ejemplos comunes que ilustran algunos problemas clave.

- 1 Una asistente social recibe en su oficina a un cliente de género masculino, cuya ropa y cabello facial sugieren que está siguiendo una interpretación más estricta del Islam. El hombre no le dice hola, no acepta su oferta de un apretón de manos y no la mira a los ojos, sino que explica claramente por qué vino. Ella se siente irrespetada y rechazada.
- 2 Un cliente desempleado de origen argelino desea ofrecer un obsequio al asistente social que lo está ayudando. El regalo es un encendedor metálico que parece un poco caro. El rechazó el obsequio y explicó que no puede recibir regalos de los clientes y que su trabajo es un servicio público. El hombre simplemente deja el encendedor en su escritorio cuando se va.
- 3 Durante una reunión en un refugio para personas sin hogar, un líder muy comprometido de una asociación explica a los residentes por qué deben crear una cooperativa para garantizar que puedan representar mejor sus intereses. Los residentes no hablan en la reunión y muchos se molestan porque alguien más ha hablado por ellos.
- 4 Un gerente se siente avergonzado de saludar a sus colegas usando sus nombres. Siente que si agrega el nombre después de „hola” sería algún tipo de intrusión.

Recojamos las observaciones que podemos hacer a través de estas cuatro ilustraciones.

Existen desafíos en las interacciones incluso cuando no hay diferencias en los intereses

En la primera situación, el cliente y la trabajadora social desean ser reconocidos. En la segunda situación, tanto el cliente como el asistente desean crear una buena relación de trabajo. En el tercero, el líder asociativo y las personas sin hogar estarían de acuerdo en que los residentes necesitarían más autonomía en la toma de decisiones. En el cuarto, todos desean llevarse bien. Sin embargo, en ninguna de estas situaciones las partes involucradas logran sus objetivos.



Las preocupaciones relacionales están presentes incluso en interacciones cortas y únicas

El primer ejemplo nos muestra que incluso si no hubo encuentros previos y no contamos con encuentro futuros, existen expectativas respecto a la relación. En el primer ejemplo, el cliente no proporciona los gestos necesarios reconocer a la interlocutora como válida. Denegar un apretón de manos es particularmente serio, ya que expresa una negativa de „reciprocidad” para que indica que la otra persona es digna de honor.

La reciprocidad es una regla general, pero no siempre tenemos la misma lectura de cómo se debe lograr

En la segunda situación, el desempleado siente que ha recibido mucho apoyo del asistente social, y que debe corresponder sus esfuerzos, es decir, „dar algo a cambio”. Para el cliente, no poder ofrecer algo a cambio significa que él permanece simbólicamente endeudado. Al mismo tiempo, para el asistente es importante que su trabajo sea gratuito para los usuarios; sus esfuerzos no requieren la retribución de las personas para quienes trabaja. Él es pagado por el estado, ya que brinda un servicio público.

Los códigos verbales y no verbales no son universales

La primera situación ilustra que algunas convenciones que los occidentales a menudo dan por sentadas no son universales. Hacer contacto visual directo en las sociedades occidentales modernas es un requisito para expresar honestidad y franqueza. Otras culturas pueden preferir un contacto visual menos directo, por ejemplo, centrarse en otras partes de la cara en lugar de en los ojos. Lo que es más, la preferencia hacia el contacto visual interferirá con otros valores culturales relacionados con la jerarquía y el género.

Los códigos verbales y no verbales no son convenciones superficiales, sino que están conectados a valores y representaciones más profundas

Los modos de comunicarse que las personas usan son muy difíciles de cambiar, y la razón de esto es que no son simples patrones de comportamiento que se eligen arbitrariamente, sino que estos patrones representan la punta de un iceberg de normas subyacentes, valores y representaciones que se expresan a través de la interacción. En la primera situación, el cliente sería técnicamente capaz de estrechar la mano del asistente social. Lo que le impide hacerlo es la representación de una necesidad de separación entre los sexos. Según sus creencias culturales, la diferencia entre hombres y mujeres es importante y no debe reducirse. Una forma de honrar este deseo de diferenciación es estableciendo diferentes alternativas de comunicación entre géneros.

No usar las formas apropiadas puede poner en peligro el objetivo de la interacción

En la tercera situación, el líder asociativo tiene un discurso elaborado con un vocabulario técnico preciso. Los residentes no. No es consciente de que parte de su discurso simplemente no se entiende debido a su elección de vocabulario. Además, él no está al tanto de su estatus superior (dado que es un hombre blanco que tiene un trabajo y una posición de liderazgo), que se acentúa aún más por el ritmo rápido, la asertividad y el discurso de estilo directo que utiliza: „los residentes deben hacer esto, deben hacer aquello, etc.” por lo que es muy difícil para los residentes entablar una conversación.

Incluso con buenas intenciones, honrar al otro es complicado

Todas las situaciones presentadas ejemplifican fallos al ofrecer el respeto y el reconocimiento apropiados entre las partes, pero la cuarta es bastante interesante debido a su extrema simplicidad. ¿Por qué sería un problema pronunciar los nombres de los colegas? Detrás de lo



que parece ser una simple timidez, es una preocupación de imponer una carga relacional al otro que iría en contra de su necesidad de libertad y autonomía. Al mismo tiempo, ¿por qué los colegas desean que lo haga a veces? Parecen tener un deseo de cercanía o algún tipo de conexión que va más allá de un simple „hola”, y agregar el nombre lograría dar respuesta a esta necesidad de cercanía.

Todas las situaciones anteriores muestran que en las interacciones (ya sean más cortas o más largas) nuestra capacidad para alcanzar un objetivo concreto de transmitir un mensaje se entrelaza con nuestra capacidad de satisfacer las necesidades relacionales de la interacción y de elegir los medios apropiados que corresponden a este doble objetivo de abordar el contenido y la relación. Lo que hace que la misión sea desafiante y emocionante al mismo tiempo es que ninguno de estos elementos puede considerarse puntos fijos: el tema (¿de qué estamos hablando?), la relación (¿somos iguales o uno de nosotros tiene más poder?), y las formas (neutrales, emocionales, formales o informales, etc.) se negocian y renegocian continuamente durante la interacción en busca del equilibrio. Las habilidades relacionales son las que nos ayudan a llevar a cabo dichas negociaciones.

3.4.3. Acercamiento a las habilidades relacionales

Nuestro modelo de habilidades relacionales se centra en las habilidades necesarias para entablar formas más largas de colaboración. Es un modelo que se enfoca en confirmar el respeto mutuo (como veremos más adelante “honrando *la cara* del otro”), trabajando para alcanzar un objetivo y hacer que un significado se desarrolle de maneras culturalmente apropiadas de acuerdo con una situación dada. Finalmente, es un modelo de habilidades que nos debe servir tanto para interacciones pacíficas como en conflicto. Nos centraremos en tres ingredientes clave: habilidades centradas en uno mismo, habilidades centradas en „el otro” y finalmente cómo abordar el proceso entre el yo y el otro, y que llamaremos negociación.

A) CONCIENCIA DE UNO/A MISMO/A

En cualquier situación social dada, se nos presentan múltiples capas de deseos, necesidades, identidades, roles y valores. La mayoría de estos tienden a permanecer fuera de nuestra conciencia, y la mayoría de las veces solo somos conscientes de la meta concreta que queremos lograr a través de la interacción. Sin embargo, fuera de nuestra conciencia, existe un bagaje oculto que está mediando en la interacción. Es este bagaje oculto influenciará cómo nos sentimos, cómo interpretamos al otro y cómo reaccionamos ante él/ella. Tomar conciencia de este bagaje oculto nos ayudará a comprender nuestras propias reacciones y motivaciones para ser más honestos con nosotros/as mismos/as y más justos/as con las demás personas. Considera el siguiente ejemplo:

Shelly está preparando una fiesta de cumpleaños para Judit, una de sus mejores amigas, que cumple 40 años. Shelly toma la iniciativa dos meses antes de la fecha, e invita vía email a amistades en común para colaborar en la preparación del evento. Cuando Louise le dice que no hay necesidad de armar tanto alboroto, después de todo, es solo un cumpleaños, Shelly se encrispa, se estresa y se vuelve ansiosa. Shelly propone, como regalo de cumpleaños, comprar entre todos/as un boleto de avión a Sevilla, pero Louise afirma que Judit ciertamente preferiría un viaje a Londres. Luego, solo dos semanas antes del cumpleaños, Louise presenta una idea radicalmente nueva de la que han hablado hasta ahora: una fiesta temática tropical que a todos parece gustarles. Shelly se siente descorazonada e irritada y ya no tiene ganas de organizar la fiesta. Particularmente, se siente muy molesta con Louise cuyas acciones percibe como ataques.

Exploremos algunos elementos del “bagaje oculto” del ejemplo anterior.



Necesidades y motivos

Cualquier interacción más corta o más larga podría ir en la dirección de satisfacer necesidades y motivos básicos. En el caso de la organización de la fiesta de cumpleaños algunos de estos son:¹⁰

- Reforzar un sentido de conexión con los demás; la necesidad de *pertenecer* al círculo de amigos al invitar a los miembros del grupo a colaborar y al obtener su aprobación.
- La necesidad de *comprender* el entorno al confirmar una cosmovisión compartida: el hecho simbólico de los cumpleaños que marcan décadas (los 20, los 30, los 40, etc.) es importante.
- Una necesidad de sentirse *competente* organizando con éxito una fiesta sorpresa.
- Una necesidad de sentirse en *control*: no ser “barridos” por los demás, sino tener un impacto sobre cómo se organizará la fiesta.
- *Mejora de uno/a misma*: tener la oportunidad de mostrar lo maravilloso que somos organizando una fiesta fabulosa.
- *Necesidad de confiar con otras personas*: poder contar con los demás (que realmente aparecerán, que contribuirán con los costos, etc.).

Roles e identidades

En cada interacción, estamos realizando funciones e identidades específicas. En el ejemplo anterior, Shelly se presenta a sí misma en el papel de “mejor amiga”, pero su capacidad para hacerlo se ve cuestionada cuando Louise afirma conocer a Judit mejor que ella.

Otros papeles e identidades podrían estar involucrados: si Shelly es una organizadora profesional de fiestas, una panadera o una DJ, entonces la fiesta de cumpleaños también es una ocasión para validar su identidad profesional.

Valores

Una amplia gama de valores, normas y representaciones también están presentes en las interacciones. En nuestro ejemplo, sabemos que para Shelly, los cumpleaños de décadas tienen un significado simbólico especial y deben celebrarse. Esta representación se ve amenazada cuando Louise propone que “no es para tanto”, después de todo, es solo un cumpleaños.

Como podemos ver en el ejemplo, una interacción está fuertemente marcada por significados y apuestas subyacentes. ¿Sería realmente útil -o incluso factible- estar al tanto de todas estas necesidades, roles y valores? Ser consciente de todos estos elementos tendría un coste en la interacción: estaríamos tan ocupados/as recordando todos estos detalles que no habría espacio para prestar atención a la otra persona. De hecho, la recomendación no es tanto tratar de mantener esta lista en nuestra memoria, sino estar atentos cuando estos elementos están siendo amenazados o cuestionados. Tales amenazas y preguntas generalmente vienen con una reacción emocional. Recuerda la decepción de Shelly en la situación anterior. Centrémonos en cómo se podría lograr esto.

Usar las emociones como indicadores

Para situaciones en las que las emociones nos abruman, y antes de emitir juicios severos, la psicóloga social francesa Margalit Cohen-Emerique (2011) propone respirar profundamente y detenerse por un momento, explorar las emociones e intentar ver qué hay detrás. Ella llama a esta técnica “descentramiento” para expresar que debería ser como dar un paso fuera de nosotros mismos para tener una mejor visión de lo que está en la fuente de la emoción.

¹⁰ Hemos identificado las necesidades psicológica básicas en función de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) y del modelo de los motivos sociales básicos de Fiske (2004).



Por ejemplo, en el ejemplo anterior, si Shelly hubiera sido entrenada para „descentrarse”, habría sabido que la ira que sintió cuando Louise propuso “no hacer un gran alboroto” no es tanto una consecuencia directa de la propuesta de Louise, sino más bien de la importancia que ella misma atribuye a los cumpleaños.

Identificar la emoción (la frustración y la resignación de Shelly) y hacer una pausa al respecto puede ayudarnos a tomar conciencia de nuestra preocupación de no poder mantener la línea de ser un organizador de cumpleaños competente y apreciado. Tomar conciencia de nuestras emociones nos ayudará a abordar la amenaza en la interacción (lo exploraremos en el capítulo de negociación) y también nos ayudará a decidir qué tan realistas eran nuestras evaluaciones inconscientes sobre la gravedad de la amenaza.

Reconocer las emociones positivas también es importante. Nos ayudan a observar cuándo se satisfacen nuestras necesidades, identificar nuestras fortalezas y lo que valoramos en la vida. Los psicólogos a menudo les piden a las personas deprimidas que creen una lista de actividades gratificantes y que participen en algunas de ellas como parte de su proceso de recuperación. Para poder crear dicha lista, uno debe reconocer cuándo se siente bien (o mejor de lo normal, al menos).

Identificar y etiquetar las emociones también es una herramienta de regulación de las emociones en sí misma, ya que representa el primer paso para comprender nuestra situación y nuestras reacciones automáticas a la situación. Si entendemos algo, podemos controlarlo para posteriormente crear diferentes formas de enfrentar el problema.

Comprender por qué nos sentimos de la manera en que nos sentimos nos ayuda a comprender mejor a los demás. Las personas con alexitimia tienen problemas para identificar y describir las emociones, y también tienen problemas para comprender y empatizar con las demás personas. Caracterizan su mundo interno mediante afirmaciones como la siguiente (los elementos son de la escala de alexitimia de Toronto, TAS-20):

- Es difícil para mí encontrar las palabras correctas para mis sentimientos.
- A menudo estoy desconcertado por las sensaciones en mi cuerpo.
- A menudo estoy confundido acerca de la emoción que estoy sintiendo.
- A menudo no sé por qué estoy enojado.
- Me resulta difícil describir lo que siento por las personas.
- No sé lo que está pasando dentro de mí.

En resumen, el primer aspecto de las habilidades relacionales incluye la capacidad de autoconciencia, basada en nuestra capacidad de usar nuestras emociones para tomar conciencia de nuestras necesidades, deseos e identidades. Exploremos entonces el otro lado de la moneda: habilidades para tomar conciencia de las demás personas y tomarles en cuenta.

B) CONCIENCIA DEL OTRO

Todo lo que dijimos anteriormente acerca de las propias necesidades es exactamente igual para la otra persona. Toda interacción o colaboración es potencialmente una oportunidad para satisfacer una multiplicidad de necesidades y motivos. Del mismo modo que la mayoría de las personas no reflexiona sobre sus propias necesidades, valores y deseos, rara vez tienen una imagen clara de las del otro. Y mucho menos poder validarlas. De hecho, a menudo vemos a los demás a través de la lente de nuestras propias ideas y deseos. ¿Cómo podemos superar esta percepción egocéntrica y realmente entender a la otra persona?

En primer lugar, esto requiere estar motivado/a para interactuar y relacionarse con los demás. Esta motivación suele estar presente, aunque podemos ver amplias diferencias individuales.



También hay patologías (por ejemplo, trastorno esquizoide de la personalidad) donde la motivación social es baja.

En segundo lugar, uno/a debe ser empático/a. Esto implica la capacidad de comprender al otro: explorar su marco de referencia y tomar su perspectiva (podemos llamarlo empatía cognitiva). También implica la capacidad de resonar con el/la otro/a en un nivel emocional (podemos llamarlo empatía afectiva). Este último componente de la empatía es menos consciente. También debemos diferenciar entre empatía afectiva e identificación. Cuando nos hacemos eco de las emociones del otro, seguimos manteniendo nuestro propio sentido del yo, y aún mantenemos cierta distancia, lo que nos permite ayudar a la otra persona a calmarse para que vea nuevas interpretaciones o soluciones. Por el contrario, cuando nos identificamos con la otra persona, perdemos nuestro sentido del yo, nos sentimos uno con el otro y experimentamos los mismos sentimientos (tristeza, enojo, impotencia) del otro, lo que puede llevar rápidamente al agobio y dificultar que propiciemos una ayuda útil. La empatía afectiva es una reacción espontánea que puede aparecer más fácilmente si no estamos abrumados con nuestras emociones, si no nos centramos únicamente en nuestras propias posiciones y estamos abiertos a la otra persona, y si realmente podemos escuchar al otro (escucha activa). Es más difícil resonar con los sentimientos de la otra persona cuando está siendo objetivada, es decir, cuando nos acercamos a él/ella a través de nuestros estereotipos preconcebidos.

¿Cómo podemos estar abiertos a la otra persona y realmente escuchar a alguien? Para entender profundamente al otro y escucharle de manera empática, tenemos que centrarnos totalmente en él/ella: en qué situación se encuentra, cómo se siente en la situación y cómo es él/ella y su experiencia. Para verificar si logramos entender al otro y captar realmente la esencia de su historia, podemos resumir lo que entendimos de la historia de vez en cuando, incluidos los sentimientos que la otra persona podría haber sentido. Sabemos que estamos en el camino correcto si la otra persona está de acuerdo con nuestros comentarios y los acepta. Carl Rogers (1980), el famoso psicólogo estadounidense que fue el fundador del enfoque humanista (o enfoque centrado en el cliente) en psicología, pensó que este tipo de escucha -también llamada escucha activa, escucha reflexiva o escucha no crítica- es uno de los facilitadores más potentes del cambio de personalidad.



Escuchar activamente requiere mucho esfuerzo y práctica, pero puede desarrollarse. También es agotador, ya que requiere toda nuestra atención y presencia emocional. Cuando alguien es escuchado de forma empática y sin prejuicios, no tiene que justificarse ni defenderse, ya que el oyente no amenaza su autoimagen. Él/ella es capaz de explorar sus pensamientos, motivos y sentimientos en un entorno seguro y puede obtener una mejor comprensión. Él/ella se siente conectado, y puede experimentar que no está solo/a. Como Rogers lo describió: „Cuando funciona mejor, el terapeuta está tan adentro del mundo privado del otro que puede aclarar no solo los significados que el cliente conoce, sino incluso aquellos que están justo por debajo del nivel de conciencia”. (Rogers, 1980)

El oyente también tiene mucho que ganar. Como dice Rogers (1980:8) “Creo que sé por qué es satisfactorio escuchar a alguien. Cuando realmente puedo escuchar a alguien, me pone en contacto con la persona; enriquece mi vida.” Cuando realmente escuchamos a la otra persona, aprendemos cosas nuevas sobre el mundo y nos hacemos más sabios. A medida que conocemos más sobre cómo otras personas experimentan sus vidas y qué las impulsa, encontramos que las relaciones interpersonales son menos impredecibles y, como consecuencia, más seguras. También nos sentimos conectados y con energía. Incluso si el acto de escuchar requiere energía, no solemos sentir cansancio durante la conversación, solo después de ella. Nos sentimos presentes y más vivos.

¿Cuáles son las técnicas de escucha activa?

- Hacer preguntas si no entendemos algo, pedirle al orador (de manera empática) que aclare ciertos aspectos de su historia.
- Usar preguntas abiertas (¿Cómo fue? ¿Y qué pasó allí? ¿Qué pasó primero, qué sucedió después?).
- Permanecer en silencio y esperar pacientemente a que la otra persona piense sobre su problema (no es fácil ya que el silencio puede ser amenazante).
- Resumiendo con nuestras propias palabras la forma en que entendimos la esencia del problema y cómo se puede sentir el otro, y preguntando si es correcta nuestra descripción, o si nos falta algo.
- Compartir alguna experiencia personal (brevemente) que se parezca a la experiencia de la otra persona (para que la otra sienta que no está solo/a con este problema).

Algunas barreras que pueden obstaculizar la escucha activa son:

- Interrumpir.
- Evaluar o juzgar lo que el otro acaba de decir.
- Comenzar a hablar de nosotros mismos y mostrarse reacios a volver a la experiencia del otro.
- Dar consejos: la mayoría de las personas se sienten presionadas para dar consejos, piensan que esto es principalmente lo que la otra persona espera de ellos. El problema es que es difícil dar un buen consejo antes de comprender completamente el problema o las preocupaciones del hablante, y lleva tiempo aprender a hacerlo. Dar consejos también puede enviar el mensaje de que no confiamos en que la otra persona pueda encontrar su propia solución, y disminuir su nivel de agencia.
- Dar instrucciones (haz esto, deja de hacer esto...).
- Elogiando al otro sin una buena razón. Si esto no es realmente sincero, se puede sentir como una manipulación.
- Burlarse de la otra persona o burlarse de sus problemas (a veces burlarse de un problema puede funcionar, pero burlarse de la otra persona no es una buena idea).
- Hacer preguntas en un estilo interrogativo (como si estuvieras hablando con un doctor o un policía).



La escucha activa no se puede practicar todo el tiempo, por supuesto. Hay muchas situaciones cotidianas en las que es mucho más eficiente y racional dar instrucciones breves o consejos rápidos. El acto de escuchar activamente es extremadamente valioso, sobre todo cuando el foco está en la comprensión profunda de la situación única de la otra persona y en su experiencia interna.

C) PREPARANDO EL PROCESO: HABILIDADES DE NEGOCIACIÓN

Una vez que aprendemos a tomarnos el tiempo para tomar conciencia de nosotros mismos y desarrollar formas de entender al otro, estamos en un buen punto de partida para comunicarnos, es decir, para encontrar formas que nos permitan atender continuamente nuestras necesidades y las de los demás, ayudándonos a alcanzar nuestra meta y al mismo tiempo reforzar nuestra relación. No es un ejercicio fácil; recuerde los numerosos desafíos de nuestros primeros ejemplos. Déjenos retratar otro ejemplo.

John y Jill son compañeros de trabajo; tienen que enviar un proyecto cuyo plazo vence en tres días. Comenzaron a trabajar juntos, pero luego Jill hizo la mayor parte del trabajo porque John estuvo ocupado. Se supone que John debe agregar los toques finales y luego enviarlo. Cuando John lee el proyecto, se da cuenta de que no es para nada como él lo imaginó: hay muchas partes que simplemente no comprende, y le faltan cosas importantes para él. Él no siente que el proyecto sea suyo. Él decide no enviarlo.

Lo que puede parecer un movimiento completamente justificado y racional desde la perspectiva de John es una amenaza potencial para la relación. Considere este resultado: John no envía el proyecto y Jill se entera después de que se acabe el plazo.

Jill: "John. Acabo de enterarme de que no has enviado el proyecto. ¿Cómo pudiste? ¿Sabes que he trabajado en ello durante semanas!"

John: "Lo siento, Jill, simplemente no era el proyecto que imaginaba. No es coherente, no estaba completo... simplemente no cumplía mis estándares."

Jill: "No creo que humillarme y degradar la calidad de mi trabajo sea una buena forma de disculparte por lo que hiciste."

John: "Jill, pareces un poco histérica. Llámame cuando te hayas calmado. Entonces podemos trabajar en ello."

Jill: "No es necesario. No creo que quiera colaborar con alguien que trate así a sus colegas de trabajo."

En la situación anterior, John se guió por su decepción al no comunicar adecuadamente su problema con Jill. Para empezar, Jill estaba enojada, pero los comentarios de John la hicieron sentirse humillada y rechazada. Encerrado en una serie de crecientes acusaciones, el diálogo solo está empeorando hasta que uno de ellos lo termina, junto con su relación.

Regulación emocional

Una conclusión interesante del campo de las negociaciones interculturales es que generalmente las negociaciones se detienen antes de que las partes lleguen a un resultado mutuamente satisfactorio. De alguna manera, el proceso de negociación se vuelve tan desagradable que las personas involucradas detienen la interacción y se van. Esto se debe en gran parte a lo que Kruglanski y Webster (1998) llaman „necesidad de cierre”, lo que implica que en situaciones donde hay mucho en juego la incertidumbre, la ansiedad o la necesidad de encontrar un fin concreto, y cerrar el problema aumenta drásticamente. Lo mismo es cierto para todas las



interacciones interpersonales: para mantenerse en un proceso de negociación donde tenemos que reconocer problemas que son importantes para el otro -y que puede ser muy diferente al nuestro- se necesita energía. Por esta razón, una primera habilidad clave para la negociación en las relaciones es la gestión de las emociones.

La regulación de las emociones es crucial para poder controlar nuestros impulsos y comportarnos de una manera socialmente aceptable. Esto a su vez nos ayuda a ser más exitosos cuando tratamos con otras personas. Además, sin regulación emocional, tendemos a abrumarnos por nuestros estados internos, disminuyendo nuestra capacidad de escuchar al otro, o ser empáticos hacia el otro. Ya mencionamos formas de manejar las emociones mediante el uso de estrategias de afrontamiento y las ventajas de poder percibir y etiquetar las emociones. Una vez que nos damos cuenta del estado emocional en el que nos encontramos, es más fácil alejarse de él y no actuar de forma automática, como sucedió en la ruptura profesional entre John y Jill descrita en nuestro ejemplo.

Existen algunos recursos adicionales que pueden respaldar el proceso de regulación de las emociones: la perseverancia y autoeficacia social. La perseverancia significa que no nos damos por vencidos fácilmente, nos apegamos a nuestros objetivos, y podemos mantenernos en el camino, incluso si nuestra tarea lleva mucho tiempo en realizarse, o incluso si va acompañada de muchos desafíos. Para perseverar, necesitamos regular nuestras emociones, retrasar la gratificación, enfocarnos, ser flexibles y tener buenas habilidades para resolver problemas. Si estamos intrínsecamente motivados y realmente nos importa el resultado, es mucho más probable que sigamos adelante. Necesitamos esta habilidad en nuestras relaciones y también en las situaciones sociales: si queremos ser mejores para colaborar con los demás, para resolver los conflictos mejor con los demás, para comunicarnos asertivamente y para hablar en público, tenemos que aprender cómo y practicar mucho. Además, debemos estar preparados para los momentos desalentadores que puedan surgir en el camino.

La autoeficacia social es también un factor importante que influye: la creencia de que uno es (o será) capaz de gestionar con éxito las relaciones sociales. Las personas socialmente ansiosas tienen expectativas más negativas con respecto a su desempeño social y aceptación, y tienen una menor capacidad de autoeficacia social. Disminuir la ansiedad social (por ejemplo, enseñando a qué prestarle atención en situaciones sociales, cómo evaluar las situaciones sociales de una manera más realista y/o alentando a la persona a enfrentar desafíos) puede tener un impacto positivo en la autoeficacia social. Esto, a su vez, aumenta la disposición a practicar las habilidades sociales en diferentes situaciones. La regulación de las emociones evita que las personas sean arrastradas por la intensidad de sus emociones, y evita las escaladas.

Comunicando nuestras necesidades y la asertividad

Una vez hemos comprendido nuestras emociones, podemos comunicar mejor nuestras necesidades, e incluso comunicar nuestras emociones de una manera más neutral. El concepto de comunicación asertiva implica que somos directos con nuestras necesidades mientras también respetamos las necesidades y los deseos de los demás. Pedimos lo que queremos, pero podemos tolerar si no lo conseguimos. El uso de este estilo supone que somos conscientes de nuestras necesidades, podemos comunicarlas de forma clara y sin ofender, y también podemos escuchar y acomodarnos a la posición de la otra persona. Cuando el resultado no es todo lo que deseamos, incluso si estamos frustrados, podemos regular nuestras emociones. Podemos hacer contacto visual, hablar en un tono de voz tranquilo y claro, y tener una postura corporal relajada.

Las alternativas a la comunicación asertiva son la comunicación pasiva, la comunicación agresivo y la comunicación pasivo-agresivo.



“¿El turno de noche? ¿El día después de mi boda? Um, bueno, claro, está bien. No, no hay problema en absoluto „. Cuando utilizamos el **estilo pasivo**, nuestro principal objetivo es evitar los conflictos a toda costa y obtener la aprobación de los demás. No formulamos una opinión que difiera de la opinión del grupo, nos sometemos a demandas poco razonables y evitamos decir cualquier cosa que pueda llevar a la desaprobación de los demás. Nos sometemos a las necesidades y deseos de los demás. Hablamos en voz baja o en tono de disculpa, exhibimos un contacto visual deficiente y una postura corporal caída. Podríamos ser pasivos en nuestras reacciones hacia los demás, pero generalmente terminamos trabajando mucho más que otros (ya que asumimos los trabajos que nadie más quiere). Es comprensible utilizar este estilo en circunstancias específicas, por ejemplo, cuando somos nuevos en una situación, pero si lo usamos como nuestro estilo de comunicación principal, podemos sentirnos indefensos, deprimidos y resentidos después de un tiempo.

“¡A mi manera o a la carretera!” El **estilo agresivo** es todo lo contrario del estilo pasivo. Intentamos dominar a los demás, antepone nuestras necesidades a las de los demás e intimidamos a los demás para que se sometan a nosotros. Optimizamos nuestros propios objetivos e ignoramos las situaciones de los demás. Hablamos en voz alta, mantenemos un contacto visual penetrante y tenemos una postura autoritaria. En muchos casos, este estilo no refleja el mundo interior de la persona, donde puede ser frágil y sentirse amenazado fácilmente, pero no es fácil ver a través de la fachada.

“Oh cariño, lo olvidé de nuevo”. El **estilo pasivo-agresivo** -como sugiere su nombre- mezcla elementos de los estilos pasivo y agresivo. No queremos someternos a los deseos irrazonables de los demás, pero no queremos discutir abiertamente, así que parece que cooperamos mientras sabotamos la tarea que se nos asignó. Por ejemplo, „lo olvidamos”, o lo hacemos mal a propósito. Nos murmuramos a nosotros mismos en lugar de confrontar a la persona, tenemos expresiones faciales que no coinciden con lo que sentimos (por ejemplo, sonreír cuando estamos enojados) y usamos el sarcasmo. Aquí también hay áreas grises, por supuesto. Por ejemplo, ¿qué haces si tienes un jefe agresivo que te pide algo que no puedes resolver dentro del plazo que se te ha otorgado, y tu jefe no acepta un no por respuesta y no está abierto a tus inquietudes? ¿Estás obligado a adoptar un estilo pasivo-agresivo en este caso? Por otro lado, es probable que la mayoría de las personas que usan este estilo sientan que es exactamente lo que les está sucediendo todo el tiempo.



Alternativas a la comunicación asertiva

Los beneficios de la asertividad son numerosos: conduce a menos conflicto, ansiedad y resentimiento, nos permite retener nuestro respeto propio y aumenta nuestra autoconfianza. Finalmente, reduce la indefensión (y posiblemente los síntomas depresivos) al darnos más control sobre nuestras propias vidas.

D) PREPARANDO LA RELACIÓN: EL TRABAJO DE CARAS

Al comienzo del capítulo mencionamos la regla de la reciprocidad, lo que implica la necesidad de validar el reconocimiento mutuo en cada interacción: te respeto y me respetas. El concepto de "cara" ayuda a ser más concreto: honro tu "cara" implica que respaldo el valor social positivo del rol o identidad que estás poniendo en escena. Por ejemplo: al no jugar con mi teléfono en una conferencia, sino seguir al profesor con la vista, confirmo su éxito al desempeñar el papel de un conferenciante competente. Si jugase con mi teléfono, induciría un "acto amenazante" cuestionando su capacidad de ser un buen conferenciante. Sin embargo, demasiado reconocimiento tampoco funciona. Hay una cantidad óptima de cumplidos generosos más allá de los cuales podríamos vernos avergonzados.

Según Brown y Levinson (1987), las amenazas *de cara* pueden ocurrir en dos direcciones. Una preocupación positiva surge cuando la necesidad de ser valorada y aceptada se ve amenazada al no recibir suficientes comentarios. Una preocupación negativa surge cuando la necesidad de autonomía y libertad se ve amenazada cuando uno recibe más atención que la que corresponde a la relación específica, y la percibe como imposición. Ambos tipos de amenazas frontales rompen la regla de la reciprocidad y crean una sensación de endeudamiento o *pérdida de cara*: las relaciones dejan de estar en equilibrio y hay una necesidad de remediarlo. Permítanos explorar diferentes actos amenazantes *de cara* volviendo a nuestro ejemplo original del proyecto que John no quiere enviar. Algunos escenarios posibles son los siguientes:

- 1 John no envía el proyecto y le dice a Jill (que pasó semanas trabajando en él): *"No estoy enviando el proyecto, no me siento cómodo con la forma en que está escrito"*.
- 2 *"Oye, Jill, acabo de leer el proyecto. Has hecho una gran cantidad de trabajo. También me doy cuenta de que vemos muchas cosas de manera bastante diferente, lo que realmente me motiva a construir el proyecto en conjunto. Creo que podríamos inventar algo bastante innovador. ¿Te importaría si me propongo volver a trabajar juntos para integrar mis ideas y enviarlas para la próxima fecha límite?"*
- 3 *"Jill ... Acabo de leer la propuesta del proyecto. Has hecho una gran cantidad de trabajo. Lo siento mucho por no haber estado más involucrado en el proceso. También siento mucho no haber podido enviarte las ideas que realmente quería integrar en este proyecto. ¿Crees que hay alguna manera de que podamos integrar esos? Entiendo que si no quieres dedicar más tiempo a esto, ¿me permitirías agregar mis ideas y volver a trabajar la propuesta para el próximo plazo?"*
- 4 John le pregunta a Jill *"¿sabes si hay fechas límite posteriores a la presentación además de la que viene en tres días?"*
- 5 John hace algunas adiciones de último minuto y envía el proyecto.

El escenario 1 se conoce como amenaza de tipo "franco sobre registro". Es similar a la estrategia agresiva en el marco asertivo donde uno solo sigue las propias necesidades. En nuestro ejemplo, John critica a Jill y no toma ninguna medida para atender a sus sentimientos.

El escenario 2 es una amenaza de tipo „reparación positiva de cara en registro“: la crítica se hace, pero John ofrece signos de respeto y aprobación por el trabajo de Jill. Él enfatiza la similitud y cooperación para atenuar la negatividad de la crítica.



El escenario 3 es una amenaza de tipo “reparación negativa de cara en registro”, lo que implica que la crítica se realiza pero va acompañada de la intención de proteger las preocupaciones de la otra parte y evitar la intrusión o imposición tanto como sea posible.

El escenario 4 se conoce como amenaza “fuera de registro”: no se mencionan explícitamente las críticas, aunque indirectamente Jill puede sospechar que esto es un indicio de un deseo de posponer la presentación del proyecto. Aun así, será su decisión sacar o no el tema.

En el Escenario 5, John no comete un acto amenazante de cara. Pone las necesidades y los sentimientos de Jill por delante de los suyos, y sacrifica su deseo de realizar cambios en el proyecto.

En general, las opciones 1 y 5 no calificarían como soluciones negociadas o como comunicación asertiva, ya que solo tienen en cuenta un lado de la ecuación. Pero las tres estrategias intermedias ofrecen una forma de respetar las propias necesidades y honrar a las demás. La opción más adecuada depende de una situación dada: la relación de las personas en la interacción (cuán cerca están, si hay una jerarquía, etc.) y la importancia del problema concreto.

3.4.4. Elegir formas de comunicación culturalmente apropiadas

Por último, uno debe desempeñar sus roles en las interacciones de una manera socialmente aceptable. Esto es particularmente importante debido al hecho de que existen grandes diferencias entre culturas en la forma en que se definen los diferentes roles, y lo que se entiende por comunicación apropiada o como comportamiento educado. Poder conocer, interpretar y usar las expresiones apropiadas se conoce como „competencia sociolingüística” (Burlson, 2007: 106). En términos más generales, hablaremos de competencia de comunicación intercultural cuando una persona puede usar expresiones apropiadas, incluidas las no verbales.

Las diferencias culturales abundan, lo que implica grandes diferencias en la forma en que debemos comportarnos según el sexo, la edad, el estado, la profesión, etc. Consulte algunos ejemplos en el siguiente cuadro.

Género: usar los patrones culturales para ser considerada una “mujer respetable” de acuerdo con los estándares parisinos nos puede meter en problemas cuando estamos, por ejemplo, en Riad, pero probablemente también cuando estamos en un pequeño pueblo francés.

Jerarquía: las sociedades donde la jerarquía tiene más importancia lidiarán de manera diferente con los roles de autoridad. Si Jill y John pertenecen a un entorno altamente jerárquico, y John tiene un rasgo que le otorga autoridad sobre Jill dentro de ese contexto, entonces tiene todo el derecho a tomar la decisión de no enviar el proyecto, y no le debe una explicación a Jill. Cuanto más igualitario sea el escenario, más decisiones se tomarán de manera conjunta.

Orientación hacia el individualismo o el colectivismo: las personas en sociedades con una orientación individualista estarán más orientadas a expresar asertivamente sus propios deseos y necesidades, mientras que la orientación interdependiente / colectivista se centrará en la armonía entre las necesidades de los socios de interacción.

Orientación de tarea o relación: las personas orientadas a tareas se enfocarán en su objetivo. En nuestro ejemplo, un John orientado a tareas no considerará el impacto de su decisión sobre Jill.

Orientación de tiempo lineal o de policrónico: la orientación lineal implica una toma de turnos más lineal en el habla, por lo que esperamos que el hablante antes que nosotros termine antes de comenzar a hablar. De lo contrario, parecerá grosero. La orientación policrónica permite sintonizar con las oraciones del otro, sin esperar a que termine.



Entonces, las diferentes formas y medios de comunicación tienen diferentes valores y significados en todas las culturas:

- *Preferencia por el estilo formal o informal:* el estilo dominante en Francia es mucho más formal que en Hungría, España o los Países Bajos. Se espera que los individuos agreguen „Monsieur” o „Madame” en sus saludos, y solo decir „buena tarde” podría considerarse descortés. En los idiomas holandés e inglés solo hay una manera de decir „usted”, mientras que en húngaro, español y francés hay una versión donde la distancia social es pequeña (informal) y donde la distancia es mayor (formal), y los tres idiomas tienen diferentes reglas con respecto a cuándo aplicar uno o el otro.
- *Los repertorios de comunicación no verbal difieren mucho:* en algunas culturas se espera un contacto visual directo, mientras que la falta de contacto visual despierta sospechas y falta de honestidad. Además, la duración de los silencios que son tolerados difiere enormemente. Hay diferentes prescripciones para todas las facetas de la comunicación no verbal: kinésica (gestos, posición corporal, etc.), háptica (tocar), proxémica (distancia), de apariencia física, de vocalización (modulaciones de la voz, ritmo, silencios, etc.), cronismos (expectativas de duración en el tiempo) y artefactos (uso de objetos, arreglos, etc.). (Afifi, 2007)
- *Comunicación directa o indirecta:* no solo difieren los gestos no verbales concretos, sino también la medida en que le damos importancia a la comunicación verbal directa y a los elementos no verbales. Hall propone la distinción de la comunicación de alto y bajo contexto, donde la primera se refiere a los entornos donde los elementos contextuales como vestidos, artefactos y posturas tienen más importancia.

Los comunicadores competentes no son necesariamente conscientes de cada posible diferencia cultural en cada una de estas dimensiones; de hecho, esto sería completamente imposible. Pero son conscientes de la posibilidad de la interferencia de las reglas culturales en cualquiera de estas dimensiones y están dispuestos a ajustarse al otro en interacción. Las competencias clave aquí son una capacidad de observación y una cierta flexibilidad conductual.

Acomodación de las formas de comunicación a través de la convergencia y la divergencia

Los repertorios verbales y no verbales no son inventarios fijos y cerrados, sino más bien un conjunto de herramientas de comunicación dinámicamente cambiantes y en desarrollo, abiertas a las influencias del entorno. Considere los ejemplos a continuación:

- Un empleado recién contratado que proviene de una región remota del país puede destacarse inicialmente debido a su diferente acento y vocabulario. Los colegas pueden considerarlo un extraño. Esta diferencia puede disminuir con el tiempo si adopta una estrategia que converge hacia el estilo de comunicación dominante.
- Un joven recién contratado de un suburbio culturalmente diverso puede tener un acento „suburbano” especial. Para los otros colegas, esto puede ser divertido, incluso puede significar un estatus social inferior. El joven puede elegir mantener el acento para enfatizar y valorizar su identidad social suburbana.
- Durante una entrevista, un colega de recursos humanos masculino se permite un comentario levemente sexista. La entrevistada podría adoptar una estrategia divergente al adoptar una actitud menos femenina para marcar su punto de vista feminista.
- Durante una visita domiciliar a una familia turca, la trabajadora social se encuentra en medio de una fiesta del té con mujeres turcas del vecindario. Todas se sientan en el suelo, pero el anfitrión le ofrece a la trabajadora social que se siente en una silla. La trabajadora social se niega, y se sienta en el piso con las otras mujeres para sentirse más cerca de ellas.



La acomodación es el „movimiento constante hacia y desde otros” que refleja dos estrategias opuestas -convergencia y divergencia- y la tercera estrategia que no implica reacción alguna con el otro: mantenimiento (Giles y Ogay, 2007:295). Estos movimientos tienen impacto en las interacciones más cortas, y también tienen un significado para las relaciones más largas. La convergencia se usa para volverse más similar a la otra y marcar el acuerdo y la conexión con la otra persona. La convergencia está en línea con la motivación de ser aceptado y apreciado por los demás. Su riesgo es una pérdida de identidad social, de continuidad o distinción. La convergencia está ilustrada por formas de coordinación interpersonal, donde las personas en interacción coordinan el ritmo de su respiración, se reflejan en los gestos del otro, etc. (Chartrand y Bargh, 1999). En el nivel verbal, la convergencia puede alcanzarse adoptando el vocabulario, las imágenes y las metáforas del otro, y mediante mensajes centrados en la persona que tengan en cuenta las preferencias, palabras, estilos, etc. del otro. La divergencia acentúa las diferencias entre interlocutores, marcando desacuerdos y separaciones, marcando el carácter distintivo de uno y afirmándose uno mismo. El mantenimiento implica que uno permanece en su estilo de comunicación original. Estas estrategias se muestran en todos los niveles de comportamiento comunicativo explorados anteriormente, ya sea verbal o no verbal.

¿Cómo se relaciona la acomodación comunicativa con nuestras habilidades relacionales? Las sutiles dinámicas de convergencia y divergencia mantienen la interacción en un nivel óptimo para acercarnos a nuestros objetivos (objetivo, mensaje, etc.) y a nuestras necesidades relacionales (personales o colectivas). Concretamente, la acomodación puede ayudarnos a ser aceptados y validados en un nuevo entorno social, como puede ser un lugar de trabajo. El mantenimiento y la divergencia pueden ayudarnos a mantener un sentido de identidad, continuidad y separación.

En resumen, las habilidades de negociación aseguran un proceso donde se respetan nuestras necesidades y las de los demás (con respecto a *la cara* o al contenido). Para hacer esto necesitamos resistir la necesidad de cierre, manejar las emociones, entender las expectativas culturales hacia el proceso de interacción, y usar los medios de comunicación apropiados en la delicada dinámica de comprometernos con los demás o al apartarnos de ellos.

3.4.5. Importancia de las habilidades relacionales para las personas desempleadas

Los solicitantes de empleo pueden usar/mejorar sus habilidades de relación a lo largo del proceso de búsqueda de trabajo. La creación de redes es un comportamiento importante de búsqueda de empleo en sí mismo. Participar en entrevistas con éxito también requiere una serie de habilidades sociales: la capacidad de escuchar al entrevistador, comunicarse con claridad y demostrar que uno tiene las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo.

Las habilidades sociales son aún más importantes para mantener un trabajo: uno tiene que ser capaz de comprender el papel de los demás y de uno mismo mientras lleva a cabo una tarea, cooperar con colegas, aceptar instrucciones de personas de mayor jerarquía y ponerlas en práctica. Muchas habilidades sociales son necesarias para asegurar la retención laboral.

Las personas solicitantes de empleo que muestran mejores habilidades para relacionarse, pueden tener mejores resultados en las entrevistas de trabajo y, por lo tanto, tienen mayores posibilidades de obtener el empleo, especialmente si las habilidades interpersonales son importantes para las tareas laborales específicas. También es más probable que puedan conservar su trabajo y obtener un ascenso.

Como mencionamos en el capítulo 2, los empleadores consideran que las habilidades sociales son cada vez más importantes, ya que estas habilidades son difíciles de automatizar. Según un estudio reciente (Deming, 2015), desde 1980, casi todo el crecimiento del empleo en los Estados



Unidos ha tenido lugar en ocupaciones que requieren altas habilidades sociales. Además, entre las habilidades del siglo XXI, que son las habilidades que los docentes, las agencias gubernamentales y las entidades comerciales consideran indispensables para el futuro mercado laboral, la proporción de habilidades sociales (por ejemplo, comunicación, colaboración, etc.) es bastante alta. Esto se debe, en parte, al entorno de trabajo rápidamente cambiante, donde las habilidades transferibles/transversales son las que ayudan a las personas a adaptarse a las tareas y desafíos cambiantes.

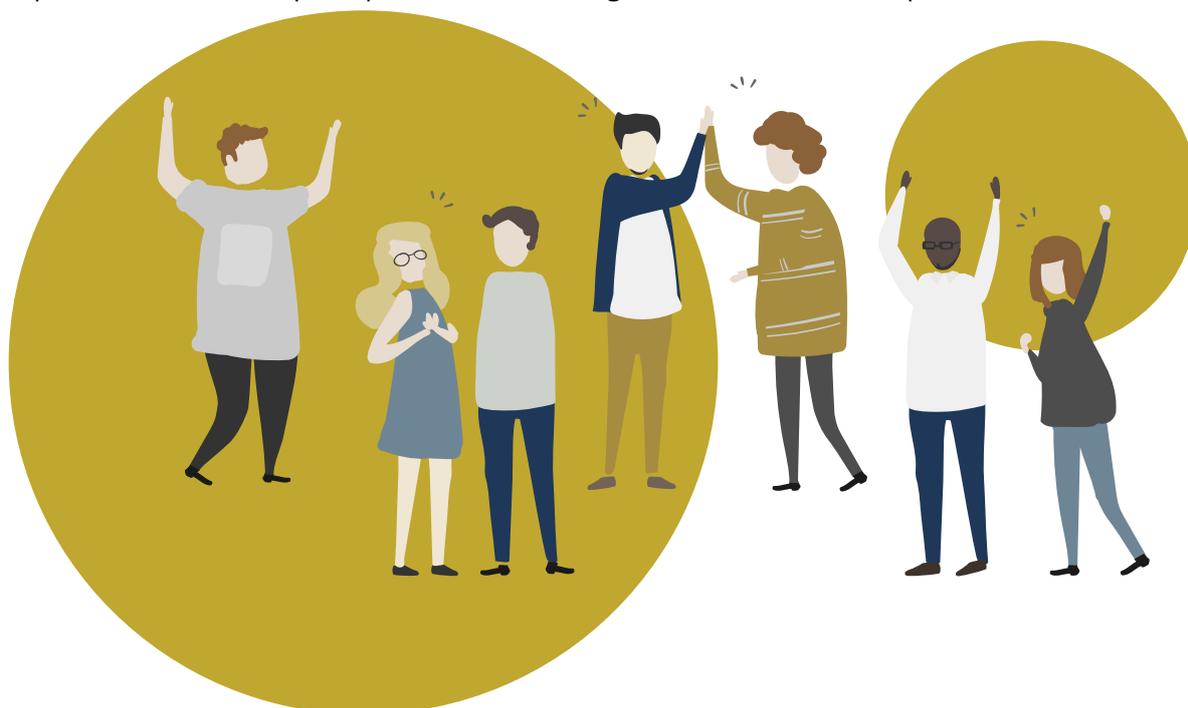
3.4.6. Objetivos para el desarrollo de habilidades relacionales

Las habilidades relacionales implican una amplia gama de habilidades que permiten a las personas interactuar con las demás, iniciar y mantener relaciones y colaborar con otras personas. Esto implica la conciencia de nuestras propias necesidades y preferencias, y las habilidades para expresarlas de maneras culturalmente apropiadas. También implica la toma de conciencia y la orientación hacia el otro: una capacidad para tomar la perspectiva y empatizar con los demás. Finalmente, implica la capacidad de participar en la negociación entre las propias necesidades y deseos, y las de las demás personas de una manera que respeta a ambas partes de la mejor manera posible.

Opción 1: Mejorar la autoconciencia

¿Cómo?

- Aprendiendo a reconocer nuestras necesidades, motivos y deseos (podemos preguntarnos por ejemplo: ¿qué haría que esta situación fuera mejor? ¿Cuál sería mi tarea más fácil? Las respuestas pueden mostrarnos lo que necesitamos en una situación, o podemos aprender cómo usar nuestras emociones como indicadores).
- Al aprender a reconocer y etiquetar nuestras emociones (podemos comenzar reconociendo las sensaciones corporales, y luego aprendiendo a diferenciar entre diferentes tipos de sentimientos negativos según lo que queremos hacer. Por ejemplo, si sentimos que nuestro corazón bombea, estamos energizados, y nos gustaría romper algo, entonces la emoción probablemente sea enojo).
- Al aprender a usar nuestras emociones como indicadores de lo que es importante para nosotros (por ejemplo, las interacciones y situaciones que provocan fuertes emociones en nosotros probablemente indiquen que el tema es de alguna manera relevante para nosotros).



Opción 2: Mejorar la autogestión

¿Cómo?

Aprendiendo sobre diferentes técnicas de regulación de emociones.

Practicando diferentes técnicas de regulación de emociones.

Opción 3: Desarrollo de habilidades para percibir mejor y comprender a las otras personas

¿Cómo?

- Aprendiendo sobre la importancia de tomar varias perspectivas y practicarlo.
- Aprendiendo sobre la importancia de escuchar al otro, y luego practicarlo.
- Aprendiendo acerca de los errores de atribución (significados compartidos), y luego practicar reconociéndolos.
- Aprendiendo sobre los estereotipos (cómo se identifican, por qué pueden ser útiles y cuáles son sus desventajas).
- Aprendiendo a reconocer los propios estereotipos y prejuicios hacia los demás.
- Al aprender a reconocer cuándo otros usan estereotipos / prejuicios cuando reaccionan ante nosotros o cuando interpretan nuestro comportamiento.

Opción 4: Desarrollar un repertorio de comunicación verbal y no verbal culturalmente apropiado

Aprender sobre los diferentes estilos de comunicación, pudiendo adoptar las formas de comunicación correspondientes a la situación y según las personas compañeras en la interacción.

¿Cómo?

- Explorar las formas de comunicación culturalmente apropiadas y los diferentes estilos, y aprender qué se valora y qué no (a través de películas, vídeos o simulaciones).
 - Estilo formal versus no formal: ¿cuándo podemos ser formales o informales?
 - Comunicación directa versus indirecta / rica en contexto o pobre en contexto: ¿cuán directo deberíamos ser?
 - Repertorio no verbal: ¿qué comunicamos con nuestro cuerpo (ritmo, postura, gestos, etc.)? Por ejemplo, una forma de ejercitar esto es decodificando una interacción filmada sin la voz solo mirando los movimientos.
- Usar caricaturas para identificar diferentes errores en las interacciones (por ejemplo, mostrar de forma no verbal que seguimos al otro).
- Desarrollar el dominio verbal: la capacidad de expresar pensamientos e ideas de forma clara (verbalmente o en forma escrita, y en diversas plataformas on/offline).
- Desarrollar la capacidad de expresar actitudes y emociones sin dejarse llevar por las emociones.
- Desarrollar una flexibilidad en los repertorios de comunicación y una desmecanización de rutinas.
- Grabar las prácticas de los participantes en los talleres y analizarlos, identificando las fortalezas y las áreas comunicativas que necesitan mejoras.

Opción 5: Aprender y practicar estrategias convergentes y divergentes

Durante las interacciones, el movimiento hacia y desde el otro tiene diferentes impactos: la convergencia expresa un acuerdo, hace que la otra persona se sienta mejor y hace que la interacción sea más fluida. La divergencia acentúa las diferencias, expresa desacuerdo y responde a una necesidad de separación. Usamos ambos, así como también el mantenimiento



(sin cambios en respuesta al otro) en nuestras interacciones diarias. En entornos más „monoculturales”, practicarlos nos da más flexibilidad y fluidez. Sin embargo, en situaciones donde tenemos que aplicar elementos de un repertorio verbal / no verbal recientemente aprendido, puede ser más desafiante.

¿Cómo?

- Identificar comportamientos convergentes y divergentes en simulaciones, juegos de roles o películas.
- Explorar el impacto del comportamiento convergente / divergente: ¿cómo nos sentimos cuando el otro converge hacia nosotros / diverge de nosotros? ¿Cómo se siente el otro cuando convergemos o divergimos? ¿Cuáles son los niveles óptimos de convergencia y divergencia (por ejemplo, si copiamos con precisión los movimientos de la otra persona puede sentirse molesto, etc.)?
- Explorar nuestras propias predisposiciones a la convergencia o divergencia e identificar objetivos concretos de desarrollo personal.
- En el nivel verbal: practicar crear mensajes centrados en la persona que tengan en cuenta las preferencias, palabras, estilo, etc. del otro.
- En el nivel no verbal: practicar la convergencia, el mantenimiento y la divergencia como dinámica general comunicativa.
- Fuera de las actividades de sesión: traer un ejemplo de comportamiento divergente / convergente que uno haya realizado anteriormente.



Opción 6: Enseñar cómo respetarse a uno/a mismo/a y al otro en situaciones potencialmente conflictivas

Muchas interacciones incluyen actos potencialmente peligrosos: órdenes, solicitudes, consejos, advertencias, imposiciones, intrusiones, etc., que implican una amenaza a la autonomía, y que se conocen como amenazas negativas de *cara*. La crítica, la queja o el desacuerdo amenazan la necesidad de reconocimiento y aprobación, y se les conoce como amenazas positivas de *cara*. Para evitar la escalada de conflictos potenciales, podemos anticipar el impacto que el acto amenazante tendría sobre el otro, y desarrollar estrategias para mantener el respeto por uno/a mismo/ y la otra persona.

¿Cómo?

- Identificar diferentes actos que amenazan *la cara* en una película o en simulaciones:
 - Amenazas negativas de cara (por ejemplo, ser demasiado ceremonioso, besar la mano de una mujer emancipada, ofrecer una atención exagerada, etc.)
 - Amenazas positivas de cara (por ejemplo, hacer caso omiso de otros, no saludar de manera recíproca, no reconocer esfuerzos, etc.)
- Usar ejemplos específicos para explorar diferentes formas de expresar críticas o quejas, y verificar posibles formas de mitigar las amenazas. Esto puede hacerse a través del teatro, o simplemente a través de un debate. Explore diferentes estrategias:
 - Franco en registro (proporcione la crítica sin preocuparse por cómo se sentirá el otro).
 - Reparación positiva de cara en registro (proporcione la crítica pero también proporcione gestos de aprobación para evitar la pérdida de la cara del otro).
 - Reparación negativa de cara en registro (proporcione la crítica asegurándose de que no se sienta como una imposición, haciendo preguntas en lugar de hacer declaraciones, etc.).
 - Fuera de registro (siendo muy indirecto sobre la crítica, haciendo una analogía general, etc.).
 - Evitar la amenaza (no hacer la crítica).
- Explore el impacto de las técnicas anteriores sobre uno/a mismo/a y la otra persona. Identifique si tenemos predisposiciones personales para usar algunas estrategias sobre otras. Identifique si hay una necesidad de cambiar.



Bibliografía

Referencias para el capítulo 1

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American psychologist*, 48(1), 26. Chicago
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-86.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum, 2016. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. OECD, 2017. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/school/Social-Emotional-Skills-Well-being-connectedness-success.pdf>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.

Referencias para el capítulo 2

- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis. *OECD Social, Employment, and Migration Working Papers*, (189), 0_1.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640.
- Frey, C., Osborne, M. (2013). *The Future of Employment*. Oxford Martin School WP.
- Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). *Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model*. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20643/WPS7123.pdf>
- A NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels, 10.6.2016, COM(2016) 381 final. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation*. Organization/Affiliation(s): McKinsey & Company. Resource Type: Report. Publication Date: Dec, 2017.
- Partnership for 21st Century Skills (2007). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Why Social and Emotional Learning and Employability Skills Should Be Prioritized in Education*. CASEL and Committee for Children Host Congressional Briefing on SEL and Employability Skills. Retrieved from: <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/09/Sept.-14-2016-Congressional-Briefing-on-SEL-and-Employability-Skills.pdf>
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- Definition of employability skills by the U.S. Department of Education can be found here: https://ccrscenter.org/sites/default/files/EmployabilitySkills_Handouts.pdf



Referencias para el capítulo 3

3.1. Efectos del desempleo, sus factores moderadores y los componentes necesarios para intervenciones eficaces

- Brand, J. E. (2015). The far-reaching impact of job loss and unemployment. *Annual Review of Sociology*, 41, 359-375.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 37-48.
- Liu, S., Huang, J. L., & Wang, M. (2014). Effectiveness of job search interventions: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 140(4), 1009.
- McKee-Ryan, F., Song, Z., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: a meta-analytic study. *Journal of applied psychology*, 90(1), 53.
- Vinokur, A. D., & Price, R. H. (2015). Promoting Reemployment and Mental Health among the Unemployed. In *Sustainable Working Lives* (pp. 171-186). Springer Netherlands.

3.2. Concepto de autoeficacia y su importancia para el desempleo

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Eden, D. (2001). Means efficacy: External sources of general and specific subjective efficacy. In M. Erez, U. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.), *Work motivation in the context of a globalizing economy* (pp. 73-85). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, R., and Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1999). Effects of individual differences and job search behaviors on the employment status of recent university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 335-349.
- Saks, A. M., Zikic, J., & Koen, J. (2015). Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 104-114.
- Vinokur, A., & Caplan, R. D. (1987). Attitudes and social support: determinants of job-seeking behavior and well-being among the unemployed. *Journal of Applied Social Psychology*, 17(12), 1007-1024.

3.3. Concepto de autopresentación y su importancia para el desempleo

- Bargh, J. A., McKenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 33-48
- Barnes, N. G., & Lescault, A. M. (2012, November 2). *The 2012 Inc. 500 social media update: Blogging declines as newer tools rule*. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/95083663/The-2012-Inc-500-Social-Media-UpdateBlogging-Declines-As-Newer-Tools-Rule> on 20th February 2018.
- Baumeister R.F., Hutton D.G. (1987) Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing. In: Mullen B., Goethals G.R. (eds) *Theories of Group Behavior*. Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY
- Chiang, J. K. H., & Suen, H. Y. (2015). Self-presentation and hiring recommendations in online communities: Lessons from LinkedIn. *Computers in Human Behavior*, 48, 516-524.
- Cooley, Charles H. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, 1902. Confer pp. 183-184
- Dominick, J. R. (1999). Who do you think you are? Personal home pages and self-presentation on the World Wide Web. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 76(4), 646-658.
- Fiske, S.T. (2004) *Social Beings: Core Motives in Social Psychology*, 3rd Edition Wiley.
- Friedlander, M. L., & Schwartz, G. S. (1985). Toward a theory of strategic self-presentation in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 483-501.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Penguin Books, London.
- Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 89-106
- Lawrence, A. Why You Should NOT Use Social Media to Make Hiring Decisions. Retrieved from <http://www.selectinternational.com/blog/social-media-hiring-decisions>.
- Leary, M. R., Tchividjian, L. R., & Kraxberger, B. E. (1994). Self-presentation can be hazardous to your health: Impression management and health risk. *Health Psychology*, 13(6), 461-470.



Mead, George. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Paulhus, D. L., Westlake, B. G., Calvez, S. S., & Harms, P. D. (2013). Self-presentation style in job interviews: The role of personality and culture. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(10), 2042-2059.

Proost, K., Schreurs, B., De Witte, K., & Derous, E. (2010). Ingratiation and self-promotion in the selection interview: the effects of using single tactics or a combination of tactics on interviewer judgments. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(9), 2155-2169.

Rafaelli, A., & Harness, A. (2002). Validation of self-presentation: Theory and findings from letters of application for employment. *Advances in Qualitative Organization Research, 4*(1), 1-37.

Roulin, N. (2014). The Influence of Employers' Use of Social Networking Websites in Selection, Online Self-promotion, and Personality on the Likelihood of Faux Pas Postings. *International Journal of Selection and Assessment, 22*(1), 80-87.

Schau, H. J., & Gilly, M. C. (2003). We are what we post? Self-presentation in personal web space. *Journal of Consumer Research, 30*(3), 385-404

Schlenker, B., R. 2005. Self-Presentation. In Leary, M.,R., Tangney, J.,P., (Eds) *Handbook of Self and Identity*. The Guilford Press, London

3.4. Concepto de habilidades relacionales y su importancia para el desempleo

Affifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. In Whaley, B. B., Samter, W. (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 39-59) Lawrence Erlbaum Associates Publishers NJ.

Brown, Penelope and Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. [First published 1978 as part of Esther N. Goody (ed.): *Questions and Politeness*. Cambridge University Press]

Burlinson, Brant, R.. (2007). *Constructivism: A General Theory of Communication Skill*. In Whaley, B. B., Samter, W. (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 39-59) Lawrence Erlbaum Associates Publishers NJ

Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(6), 893-910.

Cohen-Emerique, M. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social. *Théories et pratiques*. France: Presses de l'EHESP.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 163-228). New York, NY, US: Oxford University Press.

Deming, D. J. (2015). *The growing importance of social skills in the labor market* (NBER Working Paper No. 21473). Cambridge, MA.

Gilse, H. Ogay, T. (2007). *Communication Accommodation Theory*. In Whaley, B. B., Samter, W. (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 39-59) Lawrence Erlbaum Associates Publishers NJ.

Leary, M. R. (2005): Sociometer Theory and The Pursuit of Relational Value: Getting to the Root of Self-Esteem, *European Review of Social Psychology, 16*, 75-111

Rogers, Carl. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (2001). The primacy of the interpersonal self. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds.), *Individual self, relational self, collective self* (pp. 71-88). New York, NY, US: Psychology Press.

Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1998). Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. *European Review of Social Psychology, 8*, 133-173.



IMPRESSUM

Autoras

Rácz Anna (*Képes Alapítvány*)
Várhegyi Vera (*Élan Interculturel*)

Revisión

Hester Tammes (*DW-RS Producties*)
Jean-François Colas (*Universitat Oberta de Catalunya*)

Edición

Ana Fernández-Aballí (*La Xixa Teatre*)

Diseño y maquetación

Gelencsér Judit

Año de publicación: 2018

Copyright

You are free to: share (copy and redistribute) the material in any medium or format and to quote from and adapt (remix, transform, and build upon) the material for purposes that are consistent with its purpose as is described in this guidebook under the terms that if you quote from the material you will mention the source and that if you adapt the material you will inform us and preferably send us proof of your adaptation to the email address of any of the contributing partner.

Usted es libre de compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato, y de citar y adaptar (remezclar, transformar y desarrollar) el material para fines que sean coherentes con el propósito descrito en esta guía siempre que se mencionan en el material la fuente. En caso de adaptar el material, deberá informar al respecto enviando una prueba de su adaptación a la dirección de correo electrónico de cualquiera de los socios que forman parte del consorcio.



