



Proyecto de Investigación

Dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pre-grado y desarrollo de la inteligencia emocional. El caso de la Licenciatura en Psicología de UCES-Rafaela

Directora: Silvana Best

silvanabest@fibertel.com.ar

Co Directora: Cristina Pairetti

cristinapairetti@gmail.com

Informe de Avance: Julio 2013

HABILIDADES PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO E INTELIGENCIA EMOCIONAL.

ESTADO DEL ARTE

En estos últimos años, en nuestro país, la formación profesional de pre-grado del psicólogo ha sido puesta en especial observación. La intervención explícita e intencional del Estado argentino en la valoración y evaluación de los planes de carrera ofertados en el país ha significado para cada unidad académica, una oportunidad para reflexionar sobre qué psicólogo contribuye a formar.

En septiembre de 2009 el Ministerio de Educación argentino promulga la Resolución 343/2009, que establece los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. Dicha Resolución se enmarca en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, el que refiere a los planes de estudios de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes.

Al ser reconocida dentro del artículo 43, las carreras de Psicología del país deberán ser sometidas a procesos de acreditación, dando cuenta de la formación profesional que ofrecen.

Sobre dicha formación, la Resolución mencionada, no sólo contempla y recomienda los saberes teóricos y técnicos necesarios para el ejercicio profesional, sino también, y con particular énfasis, la garantía de instancias de práctica en las que el alumno en formación ponga en juego el “saber hacer” y las reglas de funcionamiento profesional.

Referir a la formación en un saber-hacer, supone plantearse y definir a nivel institucional qué vamos a contemplar en ese saber-hacer, es decir, qué capacidades, habilidades, destrezas serán consideradas como necesarias para el ejercicio profesional del psicólogo. Supone también preguntarse acerca de qué dispositivos pedagógicos son los que efectivamente favorecen su aprendizaje y desarrollo en el ámbito de la formación universitaria de pre-grado.

Generalmente, en las universidades argentinas, la formación del psicólogo ha estado basada en la transmisión de categorías analíticas y de recursos técnicos, constituyendo un verdadero desafío la puesta en diálogo de esos saberes con la práctica concreta. Más aún, el diálogo de esos saberes teóricos y técnicos con las dimensiones más personales implicadas en el ejercicio del rol, no suele ser un objeto explícito de trabajo e intervención pedagógica sistemática en las instancias de formación universitaria.

La integración del saber hacer con las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol, ha sido y es el objetivo prioritario del dispositivo pedagógico de práctica profesional en UCES-Rafaela. Esta intervención pedagógica se ha fundado en el supuesto de que el trabajo intencional y sistemático sobre las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol profesional, en su articulación con las demandas del saber hacer, favorecerían el aprendizaje y desarrollo durante la formación de pre-grado, como así también una transición ajustada en la asunción del ejercicio del rol profesional. Es nuestra intención poder transformar este supuesto en un objeto de investigación.

Acercándonos a los desarrollos en investigación y producción de conocimientos sobre esta temática en el campo de la Psicología, nos encontramos con que es en el área clínica donde se han realizado mayores

exploraciones y producciones sobre a las dimensiones personales implicadas en el rol del psicólogo. Respecto al último aspecto mencionado, las investigaciones acumuladas en los últimos cuarenta años referidas a la efectividad en la psicoterapia, señalan que los factores comunes o inespecíficos de la relación terapéutica, resultan más relevantes en la determinación de los resultados que la teoría y técnica que los terapeutas utilizan. Estos estudios señalan que las características y competencias personales del terapeuta tienen un efecto ocho veces mayor en el resultado de la psicoterapia que la orientación teórica o técnica del tratamiento.

Apoyando esta afirmación, Mussi (2006), recupera las palabras de investigadores relevantes en el campo de la psicoterapia:

En palabras de Beutler y Strupp (1986) la complejidad y sutileza de los procesos psicoterapéuticos no pueden ser reducidas a un conjunto de técnicas porque las técnicas cobran significado y, a su vez, efectividad, a través de una interacción particular con los individuos que la llevan a cabo. Lambert (1992), luego de analizar diversos estudios de investigación en relación a los factores que determinan la efectividad en psicoterapia, concluye que las características y competencias personales del terapeuta tienen un efecto ocho veces mayor en el resultado de la psicoterapia que la orientación teórica o técnica de tratamiento. (pp. 19)

J. Norcross (2002), en un trabajo en el que reúne diversos estudios de meta-análisis realizados durante los últimos cuarenta años de investigación sobre la relación terapéutica, ha podido constatar que los elementos generales de la relación con efectividad demostrada son los siguientes:

- Alianza terapéutica
- Cohesión en terapia de grupo
- Empatía
- Creación de metas en común y desarrollo de expectativas de colaboración entre paciente y terapeuta. (pp.20-21)

En los estudios mencionados se formulan estimaciones sobre los factores que afectan al resultado de la psicoterapia y su contribución relativa. Los porcentajes que se atribuyen son los siguientes:

- 40% Cambio extraterapéutico
- 30% Factores comunes de la relación terapéutica
- 15% Expectativas de resultados
- 15% Técnicas

Resulta sumamente sugerente observar el peso que tienen los factores asociados a la relación terapéutica en relación a los otros factores operantes. Estos factores, también llamados inespecíficos, de la relación terapéutica, comprenden un conjunto de variables que se encuentran en muchos modelos teóricos (por ejemplo, aceptación positiva, empatía, validación, calidez y apertura del terapeuta).

Consoli, A. y Machado, P. (2004), recuperan el proyecto Vanderbilt II de investigación en psicoterapia,

...en el cual se propuso analizar los efectos de la formación en una dinámica psicoterapéutica manualizada, limitada en el tiempo. Ello sobre una muestra de dieciséis terapeutas experimentados que trataban a un total de 80 pacientes. En el marco de este proyecto, Najavits y Strupp (1994) encontraron que los terapeutas más efectivos manifestaron conductas más positivas, tales como actitud afirmativa, calidez, conducta amistosa, comprensión, ayuda y protección. También demostraron muchas menos conductas negativas, como hostilidad activa expresada mediante ataques, subestimación, culpabilización y rechazo. En general, en casi todos los casos, los resultados relevantes enfocaban las relaciones; entraban dentro de la categoría amplia de variables “no específicas” (es decir, “capacidades básicas de establecer relaciones humanas: calidez, afirmatividad y un mínimo de ataque y culpabilización”, pág 12) por oposición a variables “específicas” o técnicas. (pp.419)

Siguiendo a Consoli, A. y Machado, P. (2004), nos encontramos con investigaciones como las de Jennings y Skovholt (1999), en las que se trataron de identificar las características cognitivas, emocionales y de relación en terapeutas reputados como maestros. Entre los resultados obtenidos los autores refieren que:

Las características emocionales de los terapeutas-maestros incluyen: receptividad (tener conciencia de sí, ser reflexivo, no defensivo, abierto a la retroalimentación), salud mental y madurez y cuidado de la relación entre su salud emocional y el impacto que tiene sobre la calidad de su trabajo. Las características de relación engloban: habilidades de relación fuertes cultivadas inclusive antes de ingresar en la profesión, habilidades sociales sofisticadas (calidez, respeto, cuidado, interés genuino) y la capacidad de poner estas habilidades al servicio del establecimiento de una alianza de trabajo fuerte y del desarrollo de la psicoterapia. (pp. 432)

Consideramos que un concepto teórico que podría comprender estas indagaciones y proporcionar un marco de lectura y análisis prometedor a los fines de nuestros intereses de investigación, es el de Inteligencia Emocional (IE).

Cuando se hace referencia a la IE, la concepción teórica desde la cual se la define es la de Mayer y Salovey, considerándola como la más elaborada y con mayor apoyo empírico hasta la actualidad. En este modelo teórico, se conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que componen una inteligencia genuina y que por tanto es posible desarrollar.

... son diversos los autores que coinciden en señalar al modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) como la formulación teórica más elaborada y que mayor apoyo empírico ha recibido hasta la fecha (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer et al., 1999; 2000; 2008). Desde esta perspectiva, la IE se define como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular los estados emocionales propios y ajenos; se hace referencia a un conjunto de habilidades diferentes de la inteligencia social, las habilidades sociales o de rasgos de personalidad, que se dirigen a unificar las emociones y el razonamiento, esto es, usar las emociones para facilitar y potenciar los procesos de pensamiento y el razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de nuestras emociones (Mayer & Salovey, 1997). (Salguero, J.M., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. y González Ordi, H., 2008, p. 144)

Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), recuperan la definición de inteligencia emocional de Mayer & Salovey,

(...) como “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (MAYER & SALOVEY, 1997:10). Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual). Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas. (p. 42)

Al mencionar cada una de estas habilidades, se hace referencia a:

– Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan. Asimismo, las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y

objetos (obras de arte, sonidos, etc.). En esta rama se incluye, además, la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada.

- La emoción como facilitadora del pensamiento. Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.
- Conocimiento emocional. La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.
- Regulación de las emociones. Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan. (p. 42-43)

El concepto de Inteligencia Emocional ha producido una importante expectativa, generando un nuevo ámbito de estudio, con un progresivo desarrollo de trabajos e investigaciones. Una de las líneas de investigación se ha dirigido a conocer los efectos de la IE en diferentes contextos aplicados, destacando la importancia del desarrollo de la misma durante el proceso de formación profesional. “Una de las consecuencias del desarrollo de este ámbito de investigación ha sido la mayor concienciación social sobre la importancia del uso adecuado de las emociones. Esto se ha traducido en un aumento en la demanda de formación en competencias emocionales tanto en el contexto educativo como en el resto de ámbitos profesionales.” (Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M., 2008, p. 442)

El Laboratorio de Emociones de la [Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga](#), constituye en la actualidad uno de los referentes de habla hispana sobre la temática. Lleva más de diez años trabajando sobre la inteligencia emocional y sus relaciones con otras variables relevantes del bienestar de las personas.

Algunos de sus proyectos comprenden como objetivo desarrollar y validar instrumentos que evalúen la IE como una habilidad, esto es, a través de

medidas de ejecución. Estas medidas se basan en tareas emocionales que las personas deben resolver.

Varias publicaciones de miembros del equipo del Laboratorio de Emociones, hacen referencia a investigaciones centradas en poblaciones profesionales cuyo objeto de intervención son las personas, mencionándose a médicos, docentes, enfermeras. Curiosamente, no se han encontrado referencias de investigaciones centradas en psicólogos. En aquellas en que participan estudiantes universitarios de psicología, la exploración no tiene como objeto vincular específicamente la IE con su formación en el campo profesional de la psicología.

En todas aquellas publicaciones que toman como foco la relación entre la IE y el desempeño profesional, se concluye en la necesidad desarrollar las competencias profesionales de médicos, docentes, enfermeros, de una forma más global y no sólo exclusivamente técnica. Incluyendo habilidades sociales y emocionales en su formación básica y permanente.

Explorando esta línea de investigaciones, encontramos que en aquellas que han tenido por objeto a los médicos, se han encontrado fuertes vínculos entre las habilidades de comunicación clínica y la adherencia de los pacientes al tratamiento prescrito y su nivel de satisfacción con la consulta. Un dominio de estas habilidades mejora también la precisión y rapidez en el diagnóstico. También se reconoce su impacto sobre los niveles de satisfacción laboral de los propios médicos, disminuyendo la emergencia de síntomas de depresión y burnout. Se ha observado que aquellos profesionales con emociones positivas son más empáticos con sus pacientes y cometen menos errores. (Fernández-Berrocal, P., 2010, p. 22-25)

En un relevamiento del estado de la investigación de la inteligencia emocional en España, Fernández-Berrocal y Extremera, recuperan las conclusiones producidas sobre otro colectivo de profesiones asistenciales. Citan las investigaciones desarrolladas por Augusto, Berrios-Martos, López-Zafra y Aguilar, quienes analizan la validez predictiva de la inteligencia emocional percibida (IEP), evaluada mediante instrumentos de autoinforme, sobre los niveles de burnout y salud mental en profesionales de la enfermería. "(...)Por tanto, la IEP aparece como un recurso personal que facilitaría una mejor percepción de auto-eficacia y autovaloración en el trabajo hospitalario,

junto con mayor salud mental y niveles más altos de satisfacción laboral.” (Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N., 2006, p. 149)

Siguiendo con esta línea de investigación, encontramos que la docencia ha sido uno de los ámbitos profesionales que ha recibido mayor atención.

En consonancia con las investigaciones citadas anteriormente referidas a profesiones asistenciales, se reconoce que “la inteligencia emocional del profesor predice el nivel del burnout que sufren. (BRACKETT, PALOMERA & MOJSA, en prensa; EXTREMER, FERNÁNDEZ-BERROCAL & DURÁN, 2003).” (Cabello, R, Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P., 2010, p. 44)

Además “Las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, así como el ajuste de sus alumnos (BIRCH & LADD, 1996) y el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (SUTTON & WHEALEY, 2003).” Concluyendo que, “la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (BRACKETT, ALSTER, WOLFE, KATULAK & FALE, 2007; BRACKETT & CARUSO, 2007; MAYER, ROBERTS & BARSADÉ, 2008).” (Cabello, R, Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P., 2010, p. 44)

Estos hallazgos muestran que la inteligencia emocional proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo del *burnout* y puede ayudar a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales del profesorado y su influencia en el rendimiento y la calidad de sus servicios en el aula y de su propio bienestar personal. Asimismo, estos resultados subrayan la importancia de las habilidades emocionales de las personas para afrontar inteligentemente situaciones altamente afectivas que ponen al docente al límite de sus recursos. (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004, p. 7)

Considerando tales resultados, se han instrumentado programas para el desarrollo de las competencias emocionales de los profesores noveles, que han demostrado su efectividad no sólo en el aumento de su propia competencia emocional, sino también en la predicción de una transición

ajustada del rol de estudiante a la vida profesional. (Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M., 2008, p. 9)

En estudios realizados sobre población de estudiantes universitarios, se ha estudiado la influencia de la inteligencia emocional en los niveles de bienestar y ajuste psicológico y sobre la calidad de las relaciones interpersonales. La evidencia empírica hallada al respecto ha mostrado correlaciones entre niveles altos de IE y empatía, satisfacción laboral y calidad en sus relaciones sociales. Estas evidencias, permiten sostener la convicción de que “las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.” (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004, p. 6)

Explorando tales conclusiones, nos detendremos en particular en un estudio realizado con estudiantes de nivel universitario, puesto que la población objeto ha estado conformada por estudiantes que cursaban sus estudios en 4º y 5º año de la Facultad de Psicología. (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004, p. 117-137)

En la hipótesis central de dicha investigación se plantea que las personas con una mayor IE presentarán niveles más elevados en la calidad de sus relaciones interpersonales y en las actitudes empáticas que aquellas con menor IE. La IE fue evaluada a través de dos instrumentos: una medida de auto-informe (TMMS) y una de habilidad (subescala de manejo emocional del MSCEIT)

Este estudio ha corroborado ciertas evidencias de validez predictiva de la IE, evaluada con medidas de auto-informe y de habilidad, en variables de tipo interpersonal. Los autores reconocen que, en consonancia con otros estudios realizados en España y otros países del mundo, la subescala de manejo emocional del MSCEIT tuvo un papel muy importante en la predicción de aspectos de funcionamiento social e interpersonal (pp. 122)

En concreto, los hallazgos de la investigación realizada con estudiantes de los últimos años de la carrera de psicología han puesto en evidencia que “aquellos estudiantes con niveles elevados de manejo emocional mostraban mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos. Igualmente, aquellos

alumnos con altas puntuaciones en manejo emocional mostraban mayor implicación empática y una mayor toma de perspectiva así como menores niveles de malestar personal (aunque sólo para el criterio experto).” (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004, p. 132)

Los resultados obtenidos han llevado a pensar que la base para la comprensión de las emociones de los demás parte de un conocimiento adecuado de las propias emociones. “Así, es posible que las personas con una buena comprensión de sus emociones extrapolen esa habilidad al campo interpersonal.” (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004, p. 133-134). De ello se podría derivar la importancia del metaconocimiento de las propias emociones como base para comprender las emociones de los demás.

En investigaciones afines a estas temáticas, encontramos en Argentina al Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Morán, Pritz Nilsson, Suarez y Olaz, como miembros de este organismo, han publicado un artículo en el año 2011 donde dan cuenta del estado de la investigación del Laboratorio en la temática de Habilidades Sociales. En dos de los apartados del documento se hace mención a investigaciones desarrolladas por el organismo referidas a habilidades sociales en psicoterapeutas y en estudiantes universitarios.

Respecto a las habilidades sociales en psicoterapeutas, se menciona la metodología y los resultados obtenidos en un estudio descriptivo mediante encuestas cuyo objetivo ha sido explorar y describir las habilidades sociales consideradas fundamentales para la práctica terapéutica por parte de profesionales de la ciudad de Córdoba, Argentina. La muestra estuvo constituida por 34 psicoterapeutas, considerándose variables como la edad, sexo, años de ejercicio como psicoterapeutas, abordaje teórico, entre otras.

El artículo recupera los resultados de esta investigación, expresando que sus autores (Figuroa Bonaparte, Zamblera y Olaz, 2009), concluyen:

.... para los terapeutas de diferentes enfoques teóricos existen habilidades sociales consideradas importantes para el trabajo clínico, entre ellas el “automonitoreo”, la “capacidad de escucha”, “empatía”, “control de los propios impulsos”, “comunicación no verbal” y “capacidad para identificar alternativas para la solución de problemas interpersonales planteados por el paciente”.

(...)

En relación a la facilidad percibida para el aprendizaje de las diferentes habilidades sociales, los terapeutas consideraron como más fáciles de aprender al “control de los propios impulsos” y la “comunicación no verbal” con una mediana de 8 puntos en ambos casos. Las habilidades que presentan mayor dificultad para ser aprendidas son “automonitoreo” (5), “escucha” (5,5) y “manejo del silencio” (5,5).

Los terapeutas consideraron a la capacidad de escucha, la empatía y el automonitoreo como habilidades sociales que deberían desarrollar y entrenar para desempeñarse con idoneidad. (pp. 516)

Respecto a la investigación sobre habilidades sociales en estudiantes universitarios, se reconoce la importancia de la evaluación de las mismas en este tipo de población, fundamentalmente en ciencias humanas, y en Psicología en particular, ya que en esta última, las dificultades interpersonales de los estudiantes son más críticas aún, dado el carácter interpersonal de la actuación y del objeto de estudio de estas disciplinas.

Tomando esto en consideración, Herrera, Lestussi, Freytes, López, Olaz (en prensa) han realizado un estudio comparativo a los fines de investigar si el repertorio de habilidades sociales de los alumnos de primer año difiere del presentado por los alumnos de quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la U.N.C. y de esa manera, determinar la prevalencia de déficits interpersonales en dichos estudiantes.

A partir de los resultados observados los autores concluyen

.... que la formación académica de la Licenciatura en Psicología no promueve el desarrollo de habilidades sociales, ya que los alumnos próximos a finalizar su carrera no muestran un mayor repertorio de estas habilidades en sus interacciones. Lo cual estaría indicando que el grupo perteneciente a primer año, presenta un mayor repertorio de competencias sociales que el de quinto año.

La ausencia de dispositivos formales de entrenamiento y práctica de habilidades sociales en general, podría ser uno de los elementos coadyuvantes a los altos porcentajes de déficit encontrados.

En términos generales, el alto porcentaje de estudiantes con déficit y el menor porcentaje de estudiantes con un adecuado desarrollo de su repertorio de habilidades sociales observado en el grupo de quinto año, indicaría que los profesionales próximos al egreso no cuentan con el entrenamiento necesario en habilidades profesionales básicas. (pp. 518)

Finalmente, en las Consideraciones Finales del artículo, sus autores reconocen que los resultados arrojados por las diferentes líneas de investigación que han desarrollado, ponen especial manifiesto en la importancia de las habilidades y la competencia interpersonal tanto en los psicólogos en formación, como en los profesionales en ejercicio.

También comparten una reflexión sobre la significativa ausencia de estudios científicos vinculados a la calidad de la capacitación brindada en la formación de psicólogos y de psicoterapeutas, atribuyendo esta ausencia a una serie de factores, entre los que señalan en primer término la no implementación de un modelo científico-practicante en el diseño curricular de la carrera de psicología de la U.N.C. Por ello, se considera necesario llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan profundizar en esta línea, "...no sólo abocándose a la psicología, sino también a las diversas carreras de formación en profesiones que se relacionen con la salud, y aquellas que queden comprendidas dentro de las ciencias sociales, por ejemplo, las relacionadas con la educación, las leyes y la comunicación, ya que, llamativamente, este campo de estudio presenta un escaso desarrollo en nuestro país" (pp. 522)

Recogiendo el desafío planteado por nuestros colegas de la U.N.C., consideramos significativo el desarrollo de investigaciones que tomen por objeto las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol profesional, particularmente en la población de alumnos de pre-grado, psicólogos de cuya formación somos responsables.

El relevamiento sobre investigaciones y desarrollos teóricos pertinentes a la temática que nos convoca, nos ha permitido reconocer a la Inteligencia Emocional como un concepto clave para la lectura y análisis de aquello que inicialmente identificábamos en términos de dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol. Entendida como habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular los estados emocionales no sólo propios, sino también ajenos, la IE se vincularía con la empatía, la calidad de las relaciones interpersonales, la generación de climas favorables de trabajo. Se han encontrado evidencias de su relación con variables relevantes del bienestar, tales como la percepción de autoeficacia y autovaloración en el trabajo y satisfacción laboral.

Las investigaciones referidas a población profesional, dan cuenta del rol mediador que tienen ciertas variables emocionales para afrontar situaciones altamente afectivas y de su influencia en el rendimiento y calidad de los servicios profesionales y del bienestar personal.

Al ser definida como habilidad, la categoría de IE interpela también a los dispositivos implicados en la formación de los futuros profesionales, puesto que supone la posibilidad de su aprendizaje y desarrollo. En este sentido, se alienta la implementación de programas que tengan por objeto el aumento de la competencia emocional, vinculándola no sólo con el propio bienestar, sino también con una transición ajustada del rol de estudiante al ejercicio del rol profesional.

Bibliografía:

[Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. \(2010\). Docentes emocionalmente competentes. REIFOP, 13 \(1\), 41-49.](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf) Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf

Consoli, A. y Machado, P. (2004). Los psicoterapeutas, ¿nacen o se hacen? Las habilidades naturales y adquiridas de los psicoterapeutas: implicaciones para la selección, capacitación y desarrollo profesional. En Fernández-Álvarez, H. y Opazo, R. (comps.). *La integración en psicoterapia* (cap. 11, pp. 385-449). España: Paidós.

[Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. \(2004\). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-9.](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF18en_el_profesorado.pdf) Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF18en_el_profesorado.pdf

[Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. \(2004\). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 \(2\), 1-19.](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF25inteligencia_emocional_en_el_alumnado.pdf)

Recuperado de

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF25inteligencia_emocional_en_el_alumnado.pdf

[Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. \(2004\). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. Clínica y Salud, 15, 117-137.](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF25inteligencia_emocional_en_el_alumnado.pdf) Recuperado de

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF6empatia_en_estudiantes_universitarios.pdf

[Fernández-Berrocal, P. \(2010\). Inteligencia Emocional para médicos del siglo XXI. *El Médico*, 1112, 22-25. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/IE_para_medicos.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/IE_para_medicos.pdf)

[Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. \(2006\). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 \(2-3\), 139-153. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf)

Morán, V., Pritz Nilsson, N., Suarez, A., Olaz, F. (2011). Estado de la investigación en Habilidades Sociales en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI) Córdoba – Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 507-527. Recuperado de <http://www.revispsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a09.pdf>

Mussi, C. (2006). *Entrenamiento en Habilidades Terapéuticas*. Posada. Misiones: Edición del Autor.

[Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. \(2008\). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preservice_teacher_training.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preservice_teacher_training.pdf)

[Perea Baena, J.M, Sánchez Gil, L.M. y Fernández-Berrocal, P. \(2008\). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental de un hospital de Málaga: Resultados preliminares. *Presencia. Revista de enfermería de salud mental*, 1, 22-30. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF30enfermeras_de_salud_mental.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF30enfermeras_de_salud_mental.pdf)

[Salguero, J.M., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. y González Ordi, H. \(2008\). Inteligencia Emocional percibida y sugestionabilidad: efectos sobre el nivel de ansiedad en una muestra de mujeres universitarias. *Ansiedad y Estrés*, 14, 143-158.](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF31Inteligencia_Emocional_y_sugestionabilidad.pdf)

Recuperado de
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf48muestra_mujeres_universitarias.pdf