

La inteligencia emocional en la formación del psicólogo

Su emergencia y construcción como objeto de investigación

Silvana Best¹ y Cristina Pairetti²

Resumen

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 las dimensiones más personales implicadas en el ejercicio del rol. Estas no suelen ser un objeto explícito de trabajo e intervención pedagógica sistemática en las instancias de formación universitaria. El concepto de Inteligencia Emocional (IE) permite operacionalizar tales dimensiones personales para su investigación sistemática. La IE juega un papel fundamental en el ejercicio del rol del psicólogo, por lo que resulta imperiosa la implementación y evaluación de dispositivos pedagógicos que tengan por objeto su desarrollo. El presente trabajo constituye un relevamiento sobre investigaciones y desarrollos teóricos pertinentes a la temática, que nos ha permitido reconocer a la Inteligencia Emocional como un concepto clave para la lectura y análisis de las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol.

Palabras claves: rol del psicólogo, dimensiones personales, inteligencia emocional, formación profesional, competencias emocionales.

Abstract

Emotional intelligence in the training of psychologists

Argentinean universities, training of psychologists has been based on the transmission of analytic categories, technical resources, providing a real challenge

¹ Psicóloga por la UNR. Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Constructivismo y Educación, FLACSO, Argentina. Docente titular, Coordinadora del Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional y Coordinadora del Área de Práctica Profesional Supervisada de la Licenciatura en Psicología de UCES Sede Rafaela. E-mail: silvanabest@fibertel.com.ar

² Licenciada y Profesora en Psicología por la UNC. Especialista en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Docente titular y Coordinadora del Área de Práctica Profesional Supervisada de la Licenciatura en Psicología de UCES Sede Rafaela. E-mail: cristinapairetti@gmail.com

putting this knowledge in dialogue with the more personal dimensions involved in the performance of the role. These are typically not an explicit systematic work object and pedagogical intervention in instances of university education. The concept of Emotional Intelligence (EI) operationalize such personal dimensions allows for systematic investigation. EI plays a key role in the realization of the role of the psychologist, so it is imperative the implementation and evaluation of educational devices aimed at their development. This paper is a survey on research and theoretical developments relevant to the topic, which has allowed us to recognize emotional intelligence as a key concept for reading and analysis of personal dimensions involved in the performance of the role.

Keywords: role of the psychologist, personal dimensions, emotional intelligence, vocational training, emotional competencies.

Resumo

A inteligência emocional na formação de psicólogos

Nas universidades argentinas, formação de psicólogos tem sido baseada na transmissão de categorias analíticas, recursos técnicos, proporcionando um verdadeiro desafio de colocar esse conhecimento em diálogo com as dimensões mais pessoais envolvidos no desempenho do papel. Estes não são normalmente um objeto de trabalho sistemático explícito e intervenção pedagógica em casos de formação universitária. O conceito de Inteligência Emocional (IE) possibilita operacionalizar tais dimensões pessoais emocionais para investigação sistemática. IE tem um papel fundamental na realização do rol do psicólogo, por isso é imperativo a implementação e avaliação de dispositivos educativos que visem o seu desenvolvimento. Este trabalho é uma pesquisa sobre a evolução da investigação e teóricas relevantes para o tema, o que nos permitiu reconhecer a inteligência emocional como um conceito-chave para a leitura e análise das dimensões pessoais envolvidos no desempenho do papel.

Palavras-chave: papel do psicólogo, dimensões pessoais, inteligência emocional, treinamento profissional, competências emocionais.

Introducción

En Argentina, los estudios más destacados sobre formación universitaria del psicólogo se han venido realizando desde comienzos de la década de 1990 (Klappenbach, 2003). La conformación del Mercosur Educativo, que surgió de la Primera Reunión de Ministros de Educación de los países miembros en Brasilia el 21 de diciembre de 1991, devino un dinamizador fundamental de todas las reflexiones y modificaciones curriculares de las carreras universitarias de Psicología en Argentina. En dicha reunión, se acordó un Protocolo de Intenciones para el área educativa, que declaró en su punto quinto, “el propósito de favorecer la articulación, la equiparación y la convalidación de los estudios entre los diferentes Sistemas Educativos, en todos sus niveles y modalidades” (Mercosur. Reunión de Ministros de Educación, 1991, p. 2), y acordó en su punto tercero, la “armonización de los sistemas educativos” (Mercosur. Reunión de Ministros de Educación, 1991, p. 3).

Posteriormente, el 11 de junio de 1997, los países miembros del Mercosur suscribieron el “Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del Mercosur” (Mercosur, 1997). Como señala H. Klappenbach (2003), este ha sido un primer paso en la dirección de la libre circulación de profesionales ya que de acuerdo con lo establecido por dicho Protocolo, los “Estados Partes, a través de sus organismos competentes, admitirán, al solo efecto del ejercicio de actividades académicas, los títulos de grado y postgrado, conferidos por las siguientes instituciones debidamente reconocidas: Universidades, en Paraguay, Instituciones de Educación Superior, en Brasil, Instituciones Universitarias, en Argentina y Uruguay” (Mercosur, 1997, p. 2).

El Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur (SEM) estableció en el área de Educación Superior, tres grandes cuestiones: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional. Respecto de la primera, se señala que “un sistema de acreditación de carreras como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado facilitará la movilidad en la región, estimulará los procesos de evaluación con el fin de elevar la calidad educativa y favorecerá la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica” (Mercosur. Sector Mercosur Educativo, 2001, p. 12).

En nuestro país, dichos procesos de acreditación de carreras de grado en Psicología a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación, ha implicado el hallazgo de consensos en relación con la formación universitaria del psicólogo. Cabe aclarar que las carreras de Psicología han sido beneficiadas por estos procesos de acreditación al ser incorporadas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado) por decisión de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo de Universidades, conformado por representantes de las universidades nacionales y de las universidades privadas.

El 30 de septiembre de 2009, el Ministerio de Educación de la Nación aprueba 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. A partir de entonces, las diferentes unidades académicas que dictan dichas carreras transitan los correspondientes procesos de acreditación.

Como psicólogas, profesoras y coordinadoras del área de Práctica Profesional Supervisada de la Licenciatura en Psicología de la **Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)**, Sede Rafaela, el marco jurídico-político desarrollado nos ha obligado a revisar la organización del área y los supuestos conceptuales que sirvieron de sustento a la misma a fines de garantizar al alumnado una formación práctica acorde a los estándares establecidos. El proceso de acreditación supuso un nuevo impulso a la reflexión pedagógica sobre la práctica de pregrado iniciado ya en el año 2005, proceso que se cristaliza en el año 2012 con la elaboración del proyecto de Investigación “*Dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pregrado y*

desarrollo de la inteligencia emocional. El caso de la Licenciatura en Psicología de UCES, Sede Rafaela”.

El presente artículo tiene como objetivo explicitar el proceso de construcción del problema de investigación que motiva el desarrollo del proyecto mencionado. En el recorrido daremos cuenta tanto de la emergencia del interés por develar la relación entre los dispositivos pedagógicos de práctica profesional y el desarrollo de lo que inicialmente habíamos reconocido como “dimensiones personales en el ejercicio del rol profesional”, como del trabajo exploratorio realizado sobre modelos teóricos e investigaciones actuales pertinentes a la temática en estudio. El recorrido trazado iría así desde la recuperación de la experiencia que como docentes transitamos, desde el año 2006, en el diseño y desarrollo de espacios de formación en la práctica de pregrado del psicólogo, pasando por los debates movilizados por la Resolución 343/2009 en torno a estos espacios, hasta llegar a las exploraciones teóricas y de investigaciones que nos han permitido delimitar nuestro objeto de indagación, interpelando desde la investigación, los dispositivos concretos implementados en el área de Práctica Profesional Supervisada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – sede Rafaela, en términos de su contribución al aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado.

La emergencia del interés investigativo: Las Horas Prácticas Profesionales Tutoreadas y el desafío de delinear “el saber hacer” del psicólogo

En primera instancia, nos interesa detenernos en el concepto de “práctica profesional”. Desde los inicios de las carreras de grado en Psicología, la formación del psicólogo se ha visto apresada por la tensión entre dos imágenes, aparentemente contrapuestas, de la disciplina: la Psicología como ciencia y la Psicología como profesión. Raúl Courel (2002) señala que las carreras de Psicología en Argentina, hayan sido planificadas o no siguiendo el modelo Boulder (conocido también como modelo científico-profesional), comparten con este el criterio de que el grado debe preparar para el desempeño de cualquier rol que requiera la disciplina sea como ciencia o como profesión. Esta concepción generalista de la formación del psicólogo se ha afianzado cristalizándose en el Anexo I de la Resolución n° 343/2009 donde se consigna: “El Plan de Estudio debe contemplar una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado”.

Respecto de las Horas Prácticas Tutoreadas el Anexo II establece:

Las horas prácticas profesionales tutoreadas tendrán una carga horaria mínima de doscientas cincuenta horas (250). Los objetivos y características principales de estas prácticas intensivas e integrativas, son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan. Para ello, los estudiantes se incorporan a proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las

que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la de investigación).

Esta inclusión de la investigación dentro de las horas prácticas adjetivadas como profesionales, da cuenta no solo del énfasis puesto en la formación en investigación científica sino también de un esbozo de conciliación e integración entre las dimensiones académico–científica y profesional–tecnológica inherentes a la disciplina. Dichas prácticas son definidas esencialmente como integrativas (integran los conocimientos teóricos con los prácticos, el mundo académico con el mundo del trabajo) y poseen como objetivo prioritario el aprendizaje del saber hacer y de las reglas del funcionamiento profesional. Este propósito pedagógico enunciado no posee ninguna otra especificación dentro de la Resolución citada, lo que obliga a recuperar los conceptos “saber hacer” y “conocimiento procedimental” para luego poder avanzar en la demarcación de los mismos dentro del rol profesional del psicólogo. Atendiendo al requerimiento de una formación pluralista, en la Licenciatura en Psicología de UCES, Sede Rafaela, el dispositivo de Práctica Profesional, se ha planteado el desafío de intentar apresar un tronco común de conocimientos de este tipo que se concreten en las diferentes prácticas del psicólogo en cada uno de los campos de aplicación de la disciplina.

La distinción del conocimiento a enseñar y a aprender en tres tipos de conocimientos es desarrollada en la década de 1990 por el enfoque del llamado constructivismo en sentido amplio. Se reconoce así un conocimiento conceptual o declarativo, otro procedimental y otro actitudinal. Juan José Aparicio (1995) define al *conocimiento procedimental* como aquel que consiste en el dominio de ciertos procedimientos que aprendemos en el curso de nuestra conducta de solución de problemas. Los procedimientos se refieren tanto a acciones de carácter físico como de carácter intelectual. El conocimiento procedimental implica el uso y aplicación de los conocimientos conceptuales, ya que se sustenta en los mismos. Este tipo de conocimiento se aprende haciendo y se manifiesta también en la acción. Debido a esto, se lo caracteriza como implícito o no consciente porque es un tipo de conocimiento que no puede decirse ya que su adquisición implica su automatización. De acuerdo con la distinción introducida por el filósofo Ryle (1949), el conocimiento procedimental implica *saber el cómo* y no solo *saber el qué*. Desde esta perspectiva, *conocimiento procedimental* y *saber hacer* resultan sinónimos.

De acuerdo con el Informe Fauré (1972) y el Informe Delors (1996) realizados por encargo de la UNESCO, el *saber hacer* implica la capacidad para aplicar los conocimientos. Se expresa en la capacidad de actuar y de realizar acciones en una determinada dirección y en un momento oportuno. Reencontramos la correspondencia conceptual entre *conocimiento procedimental* y *saber hacer*.

Juan José Aparicio (1995), al referirse a la enseñanza de contenidos procedimentales, señala que lo que debemos enseñar son un conjunto de habilidades y procedimientos intelectuales que caracterizan la conducta de un experto en la materia. Esto es

enseñar a hacer e implica una alta toma de conciencia del profesor respecto de aquellas habilidades y procedimientos que por su grado de experticia ha automatizado.

¿Qué vínculo existe entre el concepto de habilidad y el de conocimiento procedimental? Rodríguez R., M. y Bermúdez S., R. (2003), tras realizar una minuciosa sistematización teórica de las definiciones del concepto de habilidad, han concluido de forma sintética que “la habilidad es aquella acción que ha sido plenamente dominada”. La habilidad se transforma en una cualidad inherente al sujeto que de ella se ha apropiado. Habilidad es entonces experticia en el dominio de un conocimiento procedimental.

Ezequiel Anderr-Egg (2005), enriquece el concepto de saber hacer al señalar que este aprendizaje se desarrolla cultivando cualidades de personalidad que contribuyen a desarrollar la capacidad ejecutiva. Las características de personalidad gravitan en el aprendizaje del conocimiento procedimental.

En el caso particular del ejercicio profesional de la psicología, las dimensiones personales juegan un papel fundamental en el saber hacer, gravitando no solo en el aprendizaje del conocimiento procedimental, sino también los resultados de las intervenciones psicológicas. En apoyo de esta última afirmación, encontramos que es en el área de la clínica donde se han realizado mayores exploraciones y producciones sobre las dimensiones personales implicadas en el rol del psicólogo. Las investigaciones acumuladas en los últimos 40 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).

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).

Sustentado en estos desarrollos teóricos y de investigación, y fortalecido por los lineamientos definidos para la formación del psicólogo en Argentina, el diseño del espacio de práctica profesional supervisada reconoce como objetivo general el diálogo de los saberes teóricos y técnicos propios de la disciplina con las dimensiones más personales implicadas en el ejercicio del rol, ya que este no suele ser objeto explícito de trabajo e intervención pedagógica sistemática en las instancias de formación universitaria del psicólogo. 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 supervisada de la Licenciatura en Psicología de la **Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales**, Sede Rafaela.

En el marco de esta propuesta, los alumnos han realizado entrevistas exploratorias a psicólogos que desarrollan su práctica en variadas áreas profesionales (clínica, laboral, sociocomunitaria–institucional, jurídico–forense y educacional) y que cuentan con una trayectoria de por lo menos 10 años en el ejercicio del rol. En uno de los tópicos de dicha exploración se indaga sobre las habilidades generales que son requeridas en el ejercicio del rol del psicólogo más allá de la línea teórica o el área de incumbencia profesional en la cual se desempeñe. Sobre quince encuestas realizadas, nos hemos

encontrado con habilidades que son mencionadas de modo recurrente por los diversos profesionales que han participado. Estas habilidades refieren tanto a dimensiones cognitivas, sociales como intrapersonales. Con la colaboración de alumnos practicantes se ha elaborado la siguiente sistematización del trabajo exploratorio realizado.

Habilidades mencionadas con mayor recurrencia

- Saber escuchar – escucha atenta
- Empatía
- Habilidades comunicativas: comprender e interpretar el discurso del otro
producción oral – producir mensajes comprensibles
producción escrita
flexibilidad para adaptarse al interlocutor
- Capacidad crítica – Espíritu crítico – Análisis crítico
- Reconocer los propios límites – alerta a la omnipotencia, capacidad para reconocer las propias posibilidades y límites
- Capacidad analítica: descomponer el todo en sus partes, para captar la complejidad de las situaciones con todas las variables que intervienen, las pautas de recurrencia, etc.

Habilidades mencionadas con una recurrencia media

- Equilibrio interno – salud mental – capacidad para reconocer nuestras características, los conflictos personales.
- Paciencia – Autocontrol
- Creatividad
- Flexibilidad mental – flexibilidad cognitiva (para modificar hipótesis en función del proceso) / formulación y reformulación en proceso
- Mantenimiento de una distancia adecuada

Habilidades mencionadas con una recurrencia baja

- Observación – Observar sin juzgar, sin prejuicios
- Trabajo en equipo – interdisciplina – Cooperación para el trabajo en equipo
- Categorización de los problemas humanos desde el conocimiento teórico.
- Tolerancia a la frustración
- Saber improvisar – correr riesgos
- Rapport (crear un ambiente agradable, hacer sentir bien al otro)

Este trabajo de exploración y sistematización, vinculado con otras actividades de autoconocimiento y reflexión realizadas con los alumnos practicantes, ha sido uno de los movilizadores del interés por someter a la lógica de la investigación aquello que desde la práctica pedagógica veníamos experimentando en los espacios de la formación en la práctica.

Reconociendo como objetivo prioritario del dispositivo de Práctica Profesional Supervisada, la integración del saber hacer con las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol profesional, la intervención pedagógica se funda en el supuesto

de que el trabajo intencional y sistemático sobre esas dimensiones personales, en articulación con las demandas del saber hacer, favorecería su aprendizaje y desarrollo durante la formación de pregrado. Consideramos que este supuesto, sostenido en saberes y experiencias previas como coordinadoras–docentes en el área de las prácticas, requiere ser puesto en interrogación, interpelándolo desde la investigación. Construirlo como objeto de investigación ha sido nuestro primer desafío, para así someter este supuesto a los datos emergentes de un diseño metodológico. Bajo esta mirada investigativa, hemos delineado inicialmente los siguientes interrogantes:

¿Los dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pregrado, favorecen el desarrollo de estas dimensiones personales requeridas para el ejercicio profesional del psicólogo?

¿Se pueden evaluar cambios en estas dimensiones personales a partir del pasaje del alumno por los dispositivos pedagógicos de práctica profesional ofrecidos por la carrera en Rafaela?

¿Cuáles son las dimensiones personales que son más favorecidas en su aprendizaje y desarrollo por los dispositivos pedagógicos de práctica profesional?

¿Cuáles son las dimensiones personales que son menos favorecidas en su aprendizaje y desarrollo por los dispositivos pedagógicos de práctica profesional?

¿Qué instancias de PPS y qué tipo de actividades favorecen su desarrollo?

El primer paso en el camino de investigación iniciado, ha sido poder definir qué vamos a entender por “dimensiones personales” implicadas en el ejercicio del rol profesional del psicólogo. Poder arribar a una definición, nos ha permitido “apresar” aquello que se nos presenta a nuestra experiencia y poder interrogarlo de modo tal que nos habilite a su indagación sistemática.

“Dimensiones personales” en el ejercicio del rol profesional. La inteligencia emocional, un constructo teórico para su definición

Las dimensiones más personales implicadas en el ejercicio del rol, reconocidas en investigaciones desarrolladas específicamente en el ámbito de la psicoterapia, e identificadas por psicólogos de diversas áreas de ejercicio profesional en el relevamiento exploratorio mencionado, han sido conceptualizadas por diferentes autores en términos de características cognitivas, emocionales y de relación; habilidades sociales; cognición interpersonal, entre otras. En virtud del trabajo de indagación teórica realizado en el marco de nuestra investigación, consideramos que podrían ser concebidas desde constructos teóricos tales como los propuestos por H. Gardner (1998) en términos de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, o por Salovey y Mayer (1994), y posteriormente por Goleman (1996), como inteligencia emocional.

En particular, el constructo inteligencia emocional nos ha permitido operacionalizar tales dimensiones así como delimitar un tronco común de habilidades requeridas

en las diferentes prácticas del psicólogo en cada uno de los campos de aplicación de la disciplina.

A partir de los años noventa ha habido diversos intentos para incorporar la inteligencia emocional dentro del amplio marco brindado por las teorías de las habilidades cognitivas humanas (véase Goleman, 1996; Mayer, Caruso & Salovey, 1997; Mayer & Geher, 1996; Mayer & Salovey, 1993; Salovey & Mayer, 1994). El término “inteligencia emocional” fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990, y definido por estos autores como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos. Para Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas.

En los últimos años el constructo inteligencia emocional ha sido el eje central de diversas investigaciones que han procurado medirlo y estudiarlo con relación a otras variables, pero aún no hay un consenso en cuanto a su definición y modelo. Existen diferentes teorías sobre inteligencia emocional por lo que en consecuencia, se encuentran diferentes conceptualizaciones e instrumentos para medirla. En la actualidad, pueden distinguirse dos modelos de teorías: los modelos basados en la habilidad (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997) y los modelos basados en el rasgo o modelos mixtos (Goleman, 1996, 1999; Bar-On, 1997a, 1997b).

El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la inteligencia emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995). En nuestro país en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman.

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

Cada uno de estos modelos, presenta ventajas y desventajas y genera diferentes instrumentos de evaluación y medida de la inteligencia emocional. Los modelos mixtos resultan muy generales y sus conceptualizaciones se solapan con otros constructos conceptuales como son los rasgos y estilos de personalidad. Dentro de este modelo, los instrumentos de medida más utilizados son los cuestionarios o medidas de autoinforme, los cuáles hacen referencia a la información que el sujeto nos proporciona acerca de la percepción que tiene sobre su propia IE o sobre la de una tercera persona,

respondiendo una serie de cuestiones clave, compuestas por enunciados verbales cortos, en los que la persona estima sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Dentro de los más conocidos, y que han tenido traducciones y adaptaciones al habla hispana, nos encontramos con el Inventario Bar-On Emocional Quotient Inventory (Bar-On EQ – i) (Bar-On, R. & Parker, J., 2000), basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On y el MMTS (Trait–Meta Mood Scale – 48), Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada, derivado del modelo teórico de Salovey y Mayer. En España, un grupo de investigación de la Universidad de Málaga, ha realizado una versión reducida y modificada de esta escala, denominada TMMS – 24 (Fernández–Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Por el contrario, el modelo de habilidad resulta más restrictivo al intentar separar, identificar y describir la inteligencia emocional como una aptitud sin “confundirla” con la personalidad ni con otras habilidades cognitivas. Respetuosos de esta premisa, los investigadores de este modelo se han abocado al desarrollo de instrumentos de evaluación ligados a la ejecución. Uno de estos instrumentos más difundidos, es el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional Mayer–Salovey–Carusso), del que actualmente se cuenta con una versión en habla hispana y es comercializado por TEA Ediciones (Extremera, N. y Fernández–Berrocal, P., 2002). En el caso puntual de este test, se trata de una escala de capacidad, es decir, mide cómo ejecutan las tareas las personas y resuelven problemas emocionales. En contraste con las medidas de autoinforme, las medidas de ejecución no presentan tal solapamiento con variables de personalidad aunque sí se constata cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren un nivel de comprensión lectora elevado. Así, la comprensión y realización de los ejercicios emocionales implica un conocimiento previo del vocabulario emocional utilizado.

Las medidas de autoinforme han sido objeto de diversas críticas. Una de las más significativas se ha dirigido a señalar que las mismas estarían proporcionando una estimación de las habilidades de IE de las personas más que una puntuación de la capacidad emocional real. “Otros consideran que la respuesta de los alumnos a este instrumento puede estar sesgada por problema de deseabilidad social, por fingir mejores respuestas, o bien porque existan procesos emocionales automáticos no conscientes que el alumno utiliza en su vida cotidiana pero que no percibe y, por tanto, no informa en el cuestionario (Geher, 2004).” (Fernández–Berrocal y Extremera, N., 2005, pp. 75–76). Las medidas basadas en la ejecución, tales como el MSCEIT, han sido desarrolladas en gran medida, con la intención de evitar las dificultades presentes en las medidas de autoinforme, disponiendo de una medida fiable y válida en consonancia con la conceptualización de la IE como una habilidad para procesar la información emocional.

Las medidas de ejecución tampoco se encuentran exentas de limitaciones. Así lo reconocen Fernández–Berrocal y Extremera, N. (2005).

Por ejemplo, aunque las medidas de ejecución son un enfoque más novedoso que las medidas de autoinformes, tampoco llegan a solucionar plenamente el problema

referido a evaluar las habilidades reales de IE de las personas. Quizá salvando la subescala de percepción emocional, estas nuevas medidas ofrecen un indicador del nivel de conocimiento emocional que posee el alumno (por contraposición a los de autoinforme que proporcionan un indicador de las creencias sobre sus habilidades emocionales), pero están lejos aún de proporcionar un índice de la habilidad real sobre IE. De hecho, los propios autores puntualizan la capacidad potencial de las medidas de ejecución para evaluar nuestra habilidad en IE, afirmando que las subescala de manejo emocional, por ejemplo, evalúa más bien el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la habilidad actual o máxima para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopes, Coté & Salovey, 2006). Así, este indicador no necesariamente se corresponde con la habilidad real que pone en práctica la persona cuando se encuentra en un conflicto interpersonal en su vida cotidiana (pp. 81–82).

En el marco de nuestra investigación, hemos optado por el modelo de habilidad de Salovey y Mayer dado que los autores defienden que la inteligencia emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal & Salovey, 2005).

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005), investigadores españoles de reconocida trayectoria en la temática, reconocen las siguientes ventajas en este modelo:

1. Nos proporciona un marco seguro de actuación por el rigor con el que se están comprobando sus presupuestos teóricos,
2. ha ido acompañado de un desarrollo de instrumentos de medida tanto de auto – informe como de ejecución,
3. nos permite tanto su continua contrastación empírica como la gestión de su evolución futura y, por último,
4. facilita el desarrollo de programas de intervención de evaluación factible (pp. 86).

Salovey y Mayer, consideran que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997). Desandemos cada una de estas habilidades mencionadas.

La percepción emocional

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y

descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La facilitación o asimilación emocional

La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.

La comprensión emocional

La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (ej., los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona). Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (ej., el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a un compañero, de lo que se arrepientes ahora). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (ej., la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (ej., sentimientos de amor y odio sobre una misma persona).

La regulación emocional

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en

práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Considerando la información relevada sobre las posibilidades y limitaciones de los diferentes instrumentos de medida de la IE, de autoinforme y de ejecución, hemos decidido adoptar en nuestra investigación el MSCEIT v. 2.0, en su versión adaptada por Extremera y Fernández-Berrocal (2002). Como ya adelantáramos, este instrumento se deriva del modelo de habilidad sostenido por Salovey y Mayer, y se enmarca dentro de aquellos reconocidos como de ejecución.

El MSCEIT v. 2.0 es un instrumento compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los cuatro factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones. A los participantes se les pide que cumplan un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo. En general, el MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Cada una de estas puntuaciones es obtenida mediante dos criterios: experto y consenso. El criterio experto implica el grado de acuerdo de la respuesta de los participantes con la opinión de 21 expertos e investigadores en el campo emocional. El criterio consenso se refiere al acuerdo de las respuestas de los participantes con la respuesta de una muestra amplia y heterogénea de más de 5.000 individuos. Cada una de las cuatro habilidades son evaluadas a través de dos tareas. La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el factor de asimilación emocional es medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones es evaluada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales; y, finalmente, la capacidad para manejar emociones es evaluada mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales (pp. 76 – 77).

En diálogo con nuestro interés de investigación, consideramos que este modelo de habilidad y el instrumento de medición derivado del mismo, nos permiten redefinir nuestros interrogantes iniciales, de modo tal que puedan delimitarse como objeto de indagación metódica y sistemática. Nos preguntamos entonces si el tránsito completo por el programa del área de Práctica Profesional Supervisada favorece el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado; en cuál o cuáles de las habilidades básicas constitutivas de la IE se puede observar un desarrollo significativo; y qué instancias de Práctica Profesional Supervisada y qué tipo de actividades han contribuido a su desarrollo.

La Inteligencia Emocional en la formación de grado en Psicología. Estado del Arte

Contando ya con la delimitación teórica de nuestro objeto de indagación y de los interrogantes que orientan la investigación, hemos sometido a interpelación nuestro

interés por el problema definido y su relevancia, poniéndolo en diálogo con el estado actual de investigaciones afines a la temática. Exponemos a continuación el trabajo exploratorio realizado.

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 inteligencia emocional 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 inteligencia emocional como una habilidad, esto es, a través de medidas de ejecución. Este equipo ha sido el responsable de la adaptación al español del MSCEIT.

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 y enfermeras.

En aquellas investigaciones 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, pp. 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 autoeficacia 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; Extremera, 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 & Barsade, 2008)”. (Cabello, R., Ruiz–Aranda, D. y Fernández–Berrocal, P., 2010, p. 44).

Considerando tales resultados, se han instrumentado programas para el desarrollo de las competencias emocionales de los profesores noveles, que han demostrado su efectividad no solo 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 todas estas publicaciones que toman como foco la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño profesional, se concluye en la necesidad desarrollar las competencias profesionales de médicos, docentes, enfermeros, de una forma más global y no solo exclusivamente técnica. Incluyendo habilidades sociales y emocionales en su formación básica y permanente.

Curiosamente, en el trabajo de exploración realizado, no hemos encontrado referencias de investigaciones centradas en psicólogos. En aquellas en que participan estudiantes universitarios de psicología, la investigación no tiene como objeto vincular específicamente la inteligencia emocional con su formación en el campo profesional de la psicología.

En estudios realizados sobre población de estudiantes universitarios, se ha explorado la influencia de la inteligencia emocional en los niveles de bienestar y ajuste psicológico y sobre la calidad de las relaciones interpersonales. La evidencia empí-

rica hallada al respecto ha mostrado correlaciones entre niveles altos de inteligencia emocional y empatía, satisfacción laboral y calidad en sus relaciones sociales. Estas evidencias, permiten sostener la convicción de que “las personas emocionalmente inteligentes no solo 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, pp. 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 autoinforme (TMMS) y una de habilidad (subescala de manejo emocional del MSCEIT).

Este estudio ha corroborado ciertas evidencias de validez predictiva de la inteligencia emocional, 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 (p. 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 solo 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, pp. 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 de 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 (p. 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, 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

solo 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).

A modo de cierre–apertura

El desafío planteado por nuestros colegas de la Universidad Nacional de Córdoba, como así también el estado de la investigación y desarrollo teórico–metodológico referido a la inteligencia emocional y su vínculo con el desarrollo profesional, ha fortalecido el interés y la relevancia del proyecto de investigación que iniciamos, situándolo en un marco de desarrollo y debate científico–académico actual.

El proyecto de investigación “*Dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pregrado y desarrollo de la inteligencia emocional. El caso de la Licenciatura en Psicología de UCES Sede Rafaela*”, se inscribe así en este marco. Actualmente, este proyecto se encuentra en su etapa de ejecución. Como ya hemos expresado, su desarrollo nos posibilitará responder a dos interrogantes centrales: ¿Los dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pregrado de la Licenciatura en Psicología de UCES, Sede Rafaela, favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional requerida para el ejercicio profesional del psicólogo?

¿Qué instancias de Práctica Profesional Supervisada y qué tipo de actividades favorecen su desarrollo?

Bajo el supuesto de que el pasaje por los dispositivos pedagógicos de Práctica Profesional Supervisada, favorece el aprendizaje y desarrollo de habilidades constitutivas de la inteligencia emocional, al trabajarlas de modo explícito y sistemático en su articulación con el saber–hacer, es de esperar que se observen diferencias significativas en las habilidades emocionales entre los alumnos que no hayan realizado aún sus prácticas profesionales y aquellos que ya las han finalizado. Bajo este supuesto inicial, y sostenidos por el marco teórico y técnico del modelo de habilidad de Salovey y Mayer, hemos avanzado en la delimitación de las siguientes hipótesis:

* El cociente de inteligencia emocional general de los alumnos avanzados de la carrera de Psicología de UCES, Sede Rafaela, egresados del área de PPS, es más elevado que el de los alumnos ingresantes a dicha área.

* El cociente de inteligencia emocional experiencial de los alumnos avanzados de la carrera de Psicología de UCES, Sede Rafaela, egresados del área de PPS, es más elevado que el de los alumnos ingresantes a dicha área.

* El cociente de inteligencia emocional estratégico de los alumnos avanzados de la carrera de Psicología de UCES, Sede Rafaela, egresados del área de PPS, es más elevado que el de los alumnos ingresantes a dicha área.

Derivados de estas hipótesis, delimitamos como objetivos generales:

1. Comparar la inteligencia emocional de alumnos ingresantes a la Práctica Profesional Supervisada con la de aquellos que han realizado todas las instancias de Práctica Profesional Supervisada.

Específicamente se medirán y compararán los cocientes de: IE general, IE experiencial e IE estratégica; y los puntajes obtenidos en los cuatro factores de IE: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

2. Describir el modo en que los alumnos de la Licenciatura en Psicología de UCES, Sede Rafaela que han realizado el cursado completo del área de Práctica Profesional Supervisada consideran que están relacionados el desarrollo de la inteligencia emocional y los dispositivos pedagógicos del área curricular citada.

Se propone un diseño metodológico ex post facto evolutivo transversal con grupos de sujetos diferentes, para lo cual se seleccionarán dos grupos: uno de ellos constituido por alumnos que no han transitado la práctica y el otro por alumnos que ya finalizaron el recorrido por todas las instancias propuestas en el programa de formación en la práctica.. Se realizará un estudio comparativo entre ambas poblaciones a los fines de investigar si el Cociente Emocional General, el cociente emocional experiencial y estratégico y las puntuaciones de las cuatro escalas presentan diferencias.

A las dos poblaciones de alumnos se les administrará el “*Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test*”, en su versión adaptada al habla hispana: MSCEIT v. 2.0 (Extremera, N. y Fernández–Berrocal, P., 2002).

Al grupo que ha realizado el recorrido completo por las diferentes instancias de la práctica, también se le administrará un cuestionario de valoración personal cuyos ítems permitan relevar información acerca de la percepción que el alumno tiene sobre:

1. El grado en que el cursado completo del área de PPS ha incidido en el desarrollo de cada uno de las habilidades componentes de la IE.

2. La/s instancias de PPS que a su criterio ha o han incidido en el desarrollo de aquellos subcomponentes que recibieron una valoración elevada en el punto anteriormente resuelto.

3. Las actividades, experiencias, modalidades de trabajo ofrecidas en las instancias de PPS anteriormente señaladas que, a su criterio, incidieron en el desarrollo de cada habilidad componente de la inteligencia emocional.

Finalmente, compartimos una valoración personal y profesional. Como psicólogas, docentes y responsables de la formación de los futuros psicólogos, consideramos

que los resultados de esta investigación pueden llegar a contribuir a la evaluación y mejoramiento de los dispositivos académicos de formación práctica del psicólogo, no solo en la Licenciatura en Psicología de la **Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)**, Sede Rafaela, sino también en otras carreras de Psicología del país.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Rosario: Homo Sapiens.

Aparicio, J.J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1 – 2, 19 – 44.

Argentina. Ministerio de Educación. Educación Superior. (2009). *Resolución 342/2009*.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología–AUAPsi (1996). *Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis universidades nacionales de la República Argentina. [Proyecto]*. Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMEC).

Asociación de Unidades Académicas de Psicología–AUAPsi Programa de formación de especialistas en innovación curricular en psicología (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual*. Buenos Aires: Mimeo.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología–AUAPsi Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.

Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *EQI: YV Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bermúdez Sarguera, R. y Rodríguez Robustillo, M. (2003). Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento metodológico de habilidades básicas en la educación superior. *Rev. Cub. de Educación Superior*. 23 (1), 39–46. Recuperada en <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181522730008.pdf>

Blanco, A., Dembo, M., Di Doménico, C., Pineda, G. y Rojo, M. (1993). La formación del psicólogo para el año 2000. *XXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Santiago de Chile: Mimeo.

Cabello, R., Ruiz – Aranda, D. y Fernández – Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *REIFOP*, 13 (1), 41–49. 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.

Courel Raúl (2002). El atolladero curricular de la Carrera de Psicología. *Psicología. Publicación mensual informativa*. Facultad de Psicología, UBA, Año 12 (107). Recuperada de <http://atolladerocurricularenpsicologia.blogspot.com.ar/>

Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91–103. Recuperado de http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.

Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1 – 9. 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. 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. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF6empatia_en_estudiantes_universitarios.pdf

Fauré Edgar; Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur Petrovsky, Majid Rhanema, Frederick Champion Ward (1972). *Aprender a ser. La Educación del futuro*. Madrid, España: Alianza / UNESCO

Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta – Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 63 – 93. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>

Fernández–Berrocal, P.; Ruiz Aranda, Desiree. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Septiembre, 421–436.

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

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

Grewal, D. & Salovey, P. (2005). “Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence”. *American Scientist*, 93, 330 – 339.

Klappenbach Hugo (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, Maringá, 8 (2), 3 – 18, Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3 – 31). New York: Basic Books.

Mercado Común del Sur – Mercosur – (1991). *Tratado de Asunción*. Montevideo: Mimeo.

Mercado Común del Sur – Mercosur – (1997). *Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del Mercosur*. Asunción: Ministerio de Educación y Culto.

Mercado Común del Sur–Mercosur. Reunión de Ministros de Educación (1991). *Protocolo de Intenciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Mercado Común del Sur– Mercosur. Sector Mercosur Educativo (2001). Plan de acción del SEM. 2001 – 2005. Montevideo: Autor.

Molero, Moreno, Carmen; Saiz, Vicente, Enrique; Esteban, Martínez, Cristina. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11–30. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.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

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

Ryle, Gilbert (1949). *El concepto de lo mental*. (Cap. II; pp. 39 – 73). España: Paidós. Recuperado de http://books.google.com.ar/books?id=55IPMNvMkEwC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

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

Fecha de recepción: 17/03/2014

Fecha de aprobación: 5/05/2014