



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

***“INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA”***

Tesista: Muñoz, Noelia Vanina

Director: Mgter. Briccola, Marcelo

Mendoza, Mayo 2015

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal examinador

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Mgter. Marcelo Briccola

NOTA:

AGRADECIMIENTOS

A mis papás y hermanos, por ser la mejor escuela, creer en mí y dejarme ser quien soy.

A Diego, por aventurarme a correr riesgos, elegir y sentir.

A Marcelo, por confiar en mi trabajo.

A cada persona que desde su lugar y en su momento me ayudó y me ayuda a crecer como profesional y como persona.

Al Universo, por conspirar.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es comparar el nivel de inteligencia emocional (IE) entre los estudiantes de psicología de 1° y 5° año de la Universidad del Aconcagua, ubicada en Mendoza, Argentina.

Se define la IE como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten identificar las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprenderlas y regularlas de forma óptima (Mayer y Salovey, 1997).

El trabajo se enmarca en el enfoque cuantitativo de investigación. El diseño es descriptivo comparativo, no experimental, transversal con encuestas.

La muestra está formada por 100 estudiantes de la carrera de psicología, 50 de 1° año y 50 de 5° año y se emplea el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Tobías y Callejas (2001) como técnica de recolección de datos.

Se concluye que los estudiantes de 1° y 5° año obtienen un nivel medio en la escala completa del cuestionario de inteligencia emocional. A partir de los resultados se puede pensar que la formación académica de los futuros psicólogos no fomenta un desarrollo óptimo de las competencias socioemocionales para el desempeño profesional. Se discuten los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° y 5° año en la escala completa y en cada una de las subescalas.

Palabras clave: estudiantes de psicología, formación del psicólogo, inteligencia emocional, psicología positiva.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to compare the level of emotional intelligence among psychology students of 1st and 5th year of the University of Aconcagua, located in Mendoza, Argentina.

Emotional intelligence is defined as the set of cognitive skills that identify emotions, use them to facilitate thought, understand and regulate optimal forms (Mayer and Salovey , 1997).

The work is part of the quantitative research approach. The design is descriptive comparative, non experimental, transversal surveys.

The sample consists of 100 students from the psychology, 1st year 50 and 50 of 5th year and Emotional Intelligence Questionnaire Tobias and Callejas (2001) is used as data collection technique.

It is concluded that students in 1st and 5th year average level obtained in the full scale of emotional intelligence questionnaire. From the results we can think that the academic training of future psychologists not encourage optimal development of socio-emotional skills for professional performance. The results obtained by students of 1st and 5th year in full scale and each of the subscales are discussed.

Keywords: students of psychology, training of psychologists, emotional intelligence, positive psychology.

ÍNDICE

Portada.....	1
Título.....	2
Hoja de evaluación.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen/Abstract.....	5
Índice.....	7
Introducción.....	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	11
CAPITULO I: FORMACIÓN, ÉTICA Y SALUD MENTAL DEL PSICÓLOGO.....	12
I.1.Introducción.....	13
I.2.Formación.....	13
I.2.1.Contexto internacional.....	13
I.2.2.Mercosur.....	15
I.2.3.Argentina.....	15
I.2.3.a.Resolución N°343/09.....	17
I.2.4. Mendoza.....	21
I.2.4. a. Objetivos de la carrera en la UDA.....	21
I.2.4.b.Perfil del egresado en la UDA.....	22
I.2.5. Análisis crítico de la formación del psicólogo.....	23
I.2.6. Formación basada en competencias.....	25
I.2.6. a. Definición.....	25
I.2.6.b. Modelos de formación por competencias.....	27
I.2.6.c. Tipos de competencias.....	28
I.2.6.d. Estrategias didácticas y evaluativas de los modelos de competencias... ..	29
I.2.6.e. Competencias interpersonales.....	29
I.2.6.f. Hacia un perfil de competencias del psicólogo.....	34
I.3. Ética.....	36
I.3.1. A nivel internacional.....	36
I.3.1.a.Código de Ética de la APA.....	36
I.3.2. A nivel nacional.....	37
I.3.2.a. Código de Ética de la FEPPA.....	37
I.3.3. A nivel provincial.....	39
I.3.3.a. Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Mendoza.....	39
I.4.Salud mental.....	40
I.4.1. Definición y posturas ante el tema.....	40
I.4.2. Investigaciones sobre salud mental en estudiantes de psicología.....	43
I.4.3. Salud mental positiva.....	44
I.5.Síntesis.....	46
CAPITULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	48
II.1. Introducción.....	49
II.2. Psicología positiva.....	49
II.3. Concepto, origen y desarrollo histórico de la inteligencia emocional.....	50
II.4. Modelos de la inteligencia emocional.....	52
II.4.1. Modelos de inteligencia emocional Mixtos.....	52
II.4.1.a. Modelo de inteligencia emocional- Social de Reuven Bar-On.....	52
II.4.1.b. Modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman.....	54
II.4.2. Modelos de inteligencia emocional como habilidad cognitiva.....	57
II.4.2. a. Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.....	57

II.5. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional.....	59
II.5.1. Medidas de autoinforme.....	59
II.5.1.a. La TMMS-48 y la TMMS-24.....	60
II.5.1. b. El EQ-i (Inventario de Cociente Emocional de Bar-On).....	60
II.5.1.c. El ECI (Emotional Competence Inventory).....	60
II.5.1.d. Cuestionario de inteligencia emocional de Tobías y Callejas.....	60
II.5.2. Medidas de habilidad.....	62
II.5.2.a. El MSCEIT.....	62
II.6. Aplicaciones y líneas actuales de investigación de la inteligencia emocional.....	63
II.6.1. Inteligencia emocional y salud.....	63
II.6.2. Inteligencia emocional y educación.....	63
II.6.3. Inteligencia emocional y trabajo.....	64
II.7. Variables relacionadas con la inteligencia emocional.....	65
II.8. Síntesis.....	66

CAPITULO III: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.67

III.1. Introducción.....	68
III.2. La importancia de las competencias socioemocionales en el trabajo del psicólogo.....	68
III.3. Investigaciones sobre la temática.....	71
III.4. Estrategias para la estimulación, educación y desarrollo de la inteligencia emocional.....	73
III.5. Síntesis.....	75

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO.....76

CAPITULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....77

IV.1. Objetivos de investigación.....	78
IV.1.1. General.....	78
IV.1.2.Específicos.....	78
IV.2.Hipótesis.....	79
IV.3. Diseño.....	79
IV.3.1. Tipo de estudio.....	79
IV.4. Descripción de la muestra.....	79
IV.5. Instrumento de evaluación.....	80
IV.5.1. Materiales.....	80
IV.5.2.Administración.....	80
IV.5.3. Evaluación e interpretación.....	81
IV.6. Procedimiento.....	82
IV.6.1. Análisis de datos.....	83

TERCERA PARTE: RESULTADOS.....84

CAPITULO V: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS... 85

V.1. Presentación de los resultados.....	86
V.2. Análisis y discusión de los resultados.....	92

CAPITULO VI: CONCLUSIONES, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y APÉNDICE..98

VI.1. Conclusiones.....	99
VI.2. Referencias bibliográficas.....	102
VI.3. Apéndice.....	110

INTRODUCCIÓN

La psicología es una profesión cuyo ejercicio es de interés público en relación a la salud mental. Debido a esto, existe una preocupación en la literatura científica por la formación, estado mental, bienestar psicológico y calidad de vida de los estudiantes de psicología.

Tradicionalmente, la enseñanza se ha basado en la estimulación de habilidades intelectuales lógico-formales, minimizando aspectos sociales y emocionales. Roe (2003) plantea que se ha instalado un debate sobre la importancia de las competencias profesionales requeridas para el ejercicio ético de la psicología, donde se otorga relevancia cada vez mayor a las competencias interpersonales. Vargas, García y Durán (2011) proponen que la educación universitaria debería abordar el mejoramiento de competencias sociales y emocionales de los estudiantes de psicología.

Actualmente se exige una mejor calidad formativa del futuro profesional de la psicología. Se considera importante el cambio de planes de estudio en función de la demanda social y la calidad del servicio que ofrece el psicólogo. Además del dominio de contenidos disciplinares, se exige a los profesionales que sean competentes en sus relaciones interpersonales.

Debido a que el trabajo del psicólogo implica la relación con otros, es fundamental que los estudiantes de psicología desarrollen competencias interpersonales adecuadas para el manejo de las emociones propias y para la identificación, comprensión y regulación de las emociones de los pacientes.

La inteligencia emocional es esencial en la carrera de psicología dado que el campo de acción es la conducta humana y la comprensión de la misma. Se propone trabajar con estudiantes de psicología ya que por la naturaleza de su futuro trabajo con personas, se espera que estos posean y/o se entrenen en el manejo de las emociones propias y de los otros, indistintamente del ámbito laboral en que ejerzan su profesión.

En el presente trabajo se sostienen los postulados de la psicología positiva, rama de la psicología que se enfoca en el estudio y desarrollo de las competencias y cualidades positivas del ser humano teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida, promover la salud mental positiva y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías. Siguiendo a Fernández Ríos y Comes (2009), la perspectiva positiva busca realzar los recursos intra e interpersonales para el desarrollo óptimo de las personas, grupos, organizaciones y sociedades.

Goleman (1995) es el difusor más conocido del concepto Inteligencia Emocional, a partir de su libro “Inteligencia Emocional”. El autor afirma que esta hace referencia a las competencias personales en el trato con uno mismo: autoconciencia, autocontrol y automotivación; y a las competencias sociales en el trato con los demás: empatía y habilidades sociales. Es un factor trascendental para el éxito en el trabajo y en las relaciones interpersonales y puede ser desarrollada. Asegura que las personas con niveles altos de IE son más exitosas, más felices y tienen una vida placentera.

Considerando la importancia de las habilidades sociales para el desempeño profesional del psicólogo, el propósito del presente estudio es identificar el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de 1º y 5º año de la licenciatura en psicología, a los fines de comparar ambas muestras, lo cual permitiría estimar si la formación académica promueve el desarrollo de competencias sociales.

Se espera que este estudio sirva como línea de base para futuras investigaciones y que aporte información útil para la creación de programas de intervención y estimulación de la inteligencia emocional en estudiantes de psicología, quienes a la hora de ejercer la ponen en juego constantemente. Además, puede ser puntapié de futuras discusiones sobre cuestiones prácticas y de investigación relativas a la formación del psicólogo.

El presente trabajo ha sido organizado de la siguiente manera:

La Primera parte trata sobre el Marco teórico de la temática. El Capítulo I abarca la “Formación, ética y salud mental del psicólogo”. El Capítulo II desarrolla el constructo “Inteligencia emocional”. El Capítulo III aborda la “Inteligencia emocional en estudiantes de psicología”.

La Segunda parte consiste en el Marco metodológico, donde se encuentra el capítulo IV denominado “Aspectos metodológicos”. Aquí se incluyen los objetivos, el diseño, la muestra, el instrumento de evaluación, el procedimiento y el análisis de datos.

La Tercera parte hace referencia a los Resultados. El capítulo V se aboca a la “Presentación, análisis y discusión de resultados” y el capítulo VI a las “Conclusiones, referencias bibliográficas y apéndice”.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

FORMACIÓN, ÉTICA Y SALUD MENTAL DEL PSICÓLOGO

I.1.INTRODUCCIÓN

A partir del relevamiento cuantitativo sobre los psicólogos en Argentina realizado por Alonso (2013), se constata la existencia de 88.290 psicólogos recibidos y 84.772 estudiantes de psicología, habiendo aproximadamente 197 psicólogos activos cada 100.000 habitantes. Este relevamiento, que da cuenta de la alta proporción de psicólogos existentes en el país, es parte de una investigación más amplia sobre la psicología en Argentina que incluye las áreas de formación, investigación y práctica profesional, con el fin de realizar un diagnóstico de la situación de la psicología como disciplina y como profesión.

Roe (2003) considera al psicólogo como un profesional formado académicamente que ayuda a sus clientes a entender y resolver problemas aplicando teorías y métodos psicológicos.

Existen pocas publicaciones dedicadas al análisis y revisión de la profesión y rol del psicólogo. Sin embargo, en los últimos tiempos ha aumentado el interés en la formación, ética y salud mental de los psicólogos, aspectos que hacen al ejercicio exitoso de la profesión y que se desarrollarán a lo largo del capítulo.

I.2.FORMACIÓN

I.2.1. Contexto internacional

Benito (2009) hace referencia a los procesos de revisión de la formación en psicología, destacando que:

- Estados Unidos es cuna de las primeras revisiones en relación a la capacitación de los psicólogos. Se crean en ese país las primeras revistas especializadas del área y se constituye la primera asociación de psicólogos del mundo, la American Psychological Association (APA).
- En 1897, el psicólogo Lightner Witmer se pregunta cómo sería la formación ideal, más de medio siglo antes de que en Argentina nacieran las primeras carreras de psicología.

- En 1918, la APA convoca a sus miembros a aportar ideas en materia de formación. En la *Journal of Applied Psychology* se propone un modelo de formación para que los psicólogos respondan a las demandas requeridas por la Primera Guerra Mundial.
- Hacia 1930 se inicia una sistematización de las pautas generales de formación en psicología. La APA estudia los estándares mínimos para el doctorado en psicología.
- En 1949, un comité sobre la formación en psicología clínica de la APA considera el problema de los trastornos psicológicos que sufrían los ex-combatientes y la posibilidad de los psicólogos de responder a esta demanda.
- 1958 es el año en que la APA convoca una conferencia en pos de revisar las pautas mínimas de formación para el nivel de maestría y doctorado. Se trata el tema de la formación en los diferentes campos de aplicación de la psicología, no solo en el área clínica.
- La Conferencia de Vail en 1973 destaca el rol social del psicólogo. Se comienzan a considerar las especialidades diversas, el mercado del trabajo y el balance entre teoría y práctica.
- En 1987 se realiza una conferencia en Utah en la que se discute acerca de la necesidad de una formación más científica que incluya la estadística, los métodos de investigación, estudios sobre la percepción, procesos cognoscitivos, aprendizaje, personalidad, etc.
- Hacia 1995, la APA sostiene que debe existir una formación socialmente responsable, que prepare a un estudiante comprometido con las necesidades del contexto en que está inmerso.

Desde entonces, se ha continuado trabajando en la delimitación de estándares para la acreditación de programas y en la adecuación de los contenidos al mercado del trabajo, para dar lugar a una mejor inserción profesional del psicólogo.

I.2.2. Mercosur

(Benito 2009) también hace referencia a la historia de la formación del psicólogo en el contexto del Mercosur, en la que se suscitan ciertos acontecimientos a gran escala:

- En 1997 se establece el Protocolo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en países del Mercosur. De acuerdo con lo establecido en él, los Estados Partes sólo admiten los títulos de grado y posgrado conferidos por las instituciones debidamente reconocidas. Este primer marco internacional es lo que se conoce como Mercosur Educativo (Mercosur, 1997).
- En 1998, en el marco del VII Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur, se firma el primer protocolo de acuerdo marco sobre la formación de psicólogos en el Mercosur, a partir del cual se establecen los principios básicos de la formación académica.
- En 2001 se firma el Protocolo sobre criterios generales de formación, elaborado para dar lugar a propuestas de mejora de la calidad en la formación de los psicólogos en el contexto de los procesos de acreditación de carreras de psicología.

I.2.3. Argentina

(Benito 2009) menciona que las carreras de psicología comienzan a emerger en Argentina a mediados del siglo XX, mas los estudios sobre formación universitaria del psicólogo se realizan desde comienzos de la década del noventa.

Deben destacarse los informes y propuestas impulsados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi), fundada en 1991 con la misión de favorecer la comunicación entre las facultades de psicología del país y mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria. Esta institución busca acuerdos comunes en relación al perfil del graduado, para adaptarlo a las necesidades nacionales.

El artículo 43° de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521(1995) establece que:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a)- Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b)- Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.”(p.15)

La psicología es una profesión que en Argentina se rige por el artículo anteriormente citado ya que es considerada de interés público al comprometer la salud psíquica de los habitantes. Por ello, las carreras de psicología deben ser acreditadas periódicamente y respetar ciertos requisitos para la formación.

Elmasian y Sabiotti (2009) plantean que la diferencia entre la formación en psicología existente en Argentina y en universidades norteamericanas o europeas se justifica en la brecha socio-económica. Además, comparan a Argentina con otros países de Latinoamérica, analizando el sistema de admisión, el plan de estudios y la modalidad de titulación de las carreras de psicología de importantes universidades. Se mencionarán las divergencias entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires en estos aspectos:

- Sistema de admisión. En la UNAM se exige rendir un examen general de conocimientos que abarca áreas como matemática, biología, literatura, física, historia universal, historia de México, química, geografía y español. Se pide al aspirante que dé cuenta de conocimientos básicos de psicología, filosofía, educación cívica, programas informáticos para el manejo de textos, números y gráficos y un segundo idioma. También se tienen en cuenta los niveles de estabilidad emocional y sociabilidad, la expresión oral y redacción del lenguaje, empatía, escucha activa y asertividad. Estas últimas variables se analizan a partir de una evaluación

psicológica. En la UBA, en cambio, antes del ingreso a la carrera es necesario sólo cursar el Ciclo Básico Común compuesto por seis materias: introducción al pensamiento científico, sociedad y estado, psicología, matemática, semiología y biología.

- Plan de estudio. En la carrera de la UNAM encontramos un programa dividido en 3 ciclos, una formación pluralista desde los enfoques fenomenológico-existencial, sistémico-constructivista, conductual, cognitivo y psicoanalítico. En la UBA la formación de grado del psicólogo se divide también en ciclos pero la mayoría de las cátedras comparten un enfoque psicoanalítico.
- Modalidades de titulación. En la UNAM, una vez que el estudiante terminó de cursar todas las materias del plan de estudios para ser licenciado en psicología, debe realizar un servicio social y luego inscribirse en alguna de las modalidades de titulación. El servicio social esta compuesto por programas que surgen a través de convenios entre instituciones y la facultad, dirigidos a poner en contacto al estudiante con las necesidades y problemas de las poblaciones urbanas y rurales más marginadas del país. Su duración no puede ser menor de 6 meses ni mayor de 2 años, con un mínimo de 480 horas efectivas de trabajo. Una vez completado el servicio social, el estudiante puede elegir titularse según cinco modalidades: tesis, tesina, informe de prácticas, informe profesional de servicio social o examen general de conocimientos. En la UBA, el estudiante recibe el título de Licenciado en Psicología con sólo aprobar la totalidad de las materias presentes en el plan de estudios, donde se incluye sólo una práctica obligatoria.

Los datos presentados anteriormente muestran que Argentina queda atrás en materia de formación en psicología, en relación a otra universidad latinoamericana. Persiste la preocupación sobre qué calidad tiene la formación de los psicólogos en las universidades nacionales.

I.2.3.a. Resolución N°343/09

La Resolución 343/2009 del Ministerio de Educación de la República Argentina (2009), fija el plazo de un año para la acreditación de las carreras de grado en psicología, aprueba contenidos curriculares básicos, carga horaria, 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. Contiene los siguientes anexos:

Anexo I: Plan de estudios

Los contenidos curriculares básicos deben abarcar lo teórico, pero además las competencias que se desean formar, incluídas en el perfil del profesional deseado que realiza cada institución. El plan de estudios debe contemplar una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria que posibilite la posterior especialización del egresado. La carrera debe contemplar tres áreas de formación que estructuran el plan de estudios:

a) Área de Formación Básica: corresponde al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la psicología y la metodología de la investigación.

b) Área de Formación General y Complementaria: corresponde a asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas tendientes a la formación integral.

c) Área de Formación Profesional: corresponde a la formación en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la psicología a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas. Los campos de aplicación son: clínica, educacional, jurídico-forense, laboral-organizacional, social-comunitaria, sanitaria y emergentes: psicología política, psicología económica, psicología del tránsito, psicología del deporte, psicología de las emergencias y catástrofes, entre otras.

Los contenidos curriculares básicos abarcan información teórica, conceptual y práctica. Deben asegurar la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan un desempeño profesional idóneo. Los ejes temáticos deben contemplar la formación en:

- Procesos biopsicosociales:
Procesos biológicos y neuropsicológicos

Procesos psicológicos

Procesos socioculturales

- Desarrollo de la psicología en relación con los individuos, parejas, familias, grupos, instituciones, organizaciones y comunidades
- Procesos psicopatológicos
- Historia de la psicología
- Metodología de la investigación psicológica
- Evaluación y diagnóstico psicológicos
- Intervenciones en psicología
- Formación complementaria en otras disciplinas
- Ética y deontología profesional

Anexo II: Carga horaria mínima

Se define una carga horaria total mínima de tres mil doscientas (3200) horas, áulicas y extraáulicas. De la carga horaria total, dos mil setecientas horas (2700) se destinan a la formación teórica y las restantes quinientas (500) se refieren a la formación práctica.

Anexo III: Criterios de intensidad de la formación práctica

Tales criterios se formulan considerando los contenidos mínimos y el perfil profesional.

Anexo IV: Estándares para la acreditación

El plan de estudios tiene el fin de que los profesionales cuenten con una diversidad de enfoques, puedan otorgarle un valor social y científico a su labor, dando importancia a la actualización permanente y al cumplimiento de las normas deontológicas.

Anexo V: Actividades profesionales reservadas a los títulos de Licenciado en psicología y Psicólogo

1. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.

2. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.

3. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.

4. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.

5. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.

6. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.

7. Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente en el campo jurídico forense a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.

8. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional.

9. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional en aquellos aspectos estrictamente psicológicos.

10. Elaborar perfiles psicológicos a partir del análisis de puestos y tareas e intervenir en procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal en el marco de los ciclos de selección, inserción, reasignación, reinserción y desvinculación laboral. Asesorar en el ámbito de higiene, seguridad y psicopatología del trabajo.

11. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.

12. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la psicología.

13. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.

14. Asesorar en la elaboración de legislación que involucre conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la psicología.

15. Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber: a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital. b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad. c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.

16. Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.

I.2.4. Mendoza

La provincia sigue los lineamientos de la Resolución 343/2009 del Ministerio de Educación.

I.2.4. a. Objetivos de la carrera en la Universidad del Aconcagua (UDA)

La Universidad del Aconcagua (2010) es la que goza de mayor prestigio en Mendoza si de formar psicólogos se trata. La misma adopta los enunciados expuestos en los anexos de la Resolución N° 343/09 y plantea en su plan de estudios los siguientes objetivos para la carrera de la “Licenciatura en Psicología”:

- Graduar licenciados en psicología con una formación amplia, general y pluralista en lo teórico y práctico, con una sólida formación clínica y una adecuada preparación para el desempeño en los otros campos de aplicación de la psicología.

- Garantizar a los futuros profesionales el dominio de las competencias específicas para la prevención, evaluación, diagnóstico y tratamiento como intervenciones propias del ejercicio profesional.
- Asegurar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes para abordar la atención de la salud psicológica a nivel individual, familiar, grupal e institucional y en los ámbitos educacional, jurídico, laboral y comunitario.
- Brindar a los egresados los recursos necesarios para aplicar y desarrollar con rigor científico la investigación psicológica, asumiendo la actualización continua de métodos, técnicas e instrumentos idóneos.
- Formar psicólogos con sentido ético, responsables, capaces de trabajar en equipos multidisciplinarios y transdisciplinarios tanto en la labor particular, institucional privada y/o gubernamental.
- Orientar a los egresados para desempeñarse con éxito en su profesión en el territorio provincial, nacional e internacional, abordando con amplitud los aspectos relacionados con la salud mental de las personas, considerando aspectos psicobiológicos, familiares, laborales, socioeconómicos, comunitarios y culturales.

I.2.4. b. Perfil del egresado en la UDA

En el perfil del egresado de la Universidad del Aconcagua (2010) se manifiesta que el licenciado en psicología será capaz de:

- Conocer, analizar y diferenciar los fundamentos epistemológicos, las bases teóricas y la aplicación práctica de diversos modelos teóricos de la psicología contemporánea.
- Comprender la conducta individual y grupal del ser humano a lo largo de su desarrollo considerando las dimensiones biológicas, psicológicas, socioculturales y económicas.

- Realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes individual, de pareja, familia, grupos, instituciones, organizaciones y social-comunitario.
- Diagnosticar, asesorar e intervenir psicológicamente en los distintos campos de aplicación de la psicología.
- Aplicar con idoneidad tests, cuestionarios e inventarios psicológicos en los distintos campos de aplicación de la psicología.
- Actuar en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios, reconociendo y respetando las diversas incumbencias profesionales.
- Desarrollar actividades de investigación científica que contribuyan al avance de la psicología como ciencia y como profesión.
- Realizar psicoterapia e indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación por causas psicológicas e indicar licencias y justificar ausencias por causas psicológicas.
- Asumir el rol del psicólogo como agente de salud mental en la comunidad y de defensa del pleno ejercicio de los derechos humanos y la democracia.
- Adoptar una actitud de respeto por el contexto regional, nacional, continental y universal en que se desenvuelve la vida humana.

1.2.5 Análisis crítico de la formación del psicólogo

Parece haber un creciente interés por establecer estándares comunes en la formación del psicólogo. Sin embargo, se observa que este interés está circunscripto a cuestiones más bien administrativas y de gestión, dejando relegados problemas más profundos de la formación del psicólogo, en especial lo referido a la función científica y social de la disciplina.

Entre los objetivos de la carrera de psicología planteados por la Universidad del Aconcagua (2010), se enuncia:

“Asegurar la adquisición de conocimientos, *el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes* para abordar la atención de la salud psicológica a nivel individual, familiar, grupal e institucional y en los ámbitos educacional, jurídico, laboral y comunitario”.

Lo que subyace a este objetivo es algo muy complejo y resulta difícil comprobar si el egresado cuenta con ciertas “habilidades” y “actitudes”.

Jaimes Campos (2011) afirma que la formación universitaria tiene el objetivo de dotar a las personas de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan desenvolverse en una actividad laboral dada. En este proceso, el rendimiento de los estudiantes es calificado por los resultados de exámenes centrados en lo conceptual y teórico, sin dar mayor importancia a la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes.

Existen áreas de la formación que en general son escasamente abordadas en el currículo. Una de ellas es el entrenamiento en las habilidades socio- emocionales del futuro psicólogo, que lo habilite a responder no sólo con teorías y técnicas, sino con su personalidad integral a las demandas que se le presenten. (Benito, 2009)

Foladori (2009) sostiene que la preocupación por la formación de los psicólogos tiene ya larga data. Al hablar de formación, hace hincapié en habilidades que no se educan en seminarios, cursos, lecturas y programas ofrecidos por las carreras universitarias, sino que se vinculan a la manera de ser, de pensar y de sentir. Existe para el autor una doble vertiente de aprendizaje, una académica y otra transversal, actitudinal y más informal que hace al desarrollo personal. Esta última es muy relevante en el caso de los psicólogos ya que por ejemplo, es esperable que los mismos dispongan de un repertorio rico en habilidades sociales para manejarse exitosamente en el trato con los pacientes y las personas en general.

Según Del Prette, Del Prette y Mendes (1999) la formación académica del psicólogo no sistematiza los comportamientos sociales propios del ejercicio profesional.

Cruz Fernández (2009) menciona que la formación integral del psicólogo debería contemplar tres niveles:

- Formación teórica: que garantice la coherencia de las intervenciones y un lenguaje común entre profesionales.
- Formación práctica: que asegure el aprender reflexionando a partir de la experiencia.
- Formación del psicólogo: en relación al crecimiento personal.

Corbella, Fernández, Saúl, García y García del Cid (2008) postulan que la formación de los terapeutas debe incluir:

- El desarrollo de habilidades terapéuticas a través de recursos como el humor, la improvisación, el trabajo con el cuerpo y la voz, entre otros.
- La reducción de distorsiones cognitivas y la reflexión sobre las creencias sobre sí mismo, el paciente, el cambio y la psicoterapia.

Para Foladori (2009) las prácticas profesionales de la carrera de psicología acarrearán la movilización de ansiedades y miedos diversos, más allá de la línea teórica a la que se adhiera. Los estudiantes afrontan la situación de entrevista con la presión de cumplir a rajatabla con las exigencias de tales líneas teóricas, que en lugar de ser consideradas como marcos de referencia flexibles para desenvolverse en la clínica, son adoptadas las más de las veces como dogmas.

El autor hace referencia al dilema que implica haber estudiado extensas bibliografías durante años y sentir en el transcurrir de la práctica que todo lo aprendido no alcanza a la hora de estar frente a un paciente y su problemática, donde aparecen situaciones que no figuraban en los libros, porque hay aprendizajes que sólo se adquieren por ensayo-error, comprometiendo al cuerpo, la cognición y la emoción, y que no han sido desarrollados en la universidad, lo cual lleva a que el estudiante avanzado se perciba con falta de preparación.

I.2.6. Formación basada en competencias

I.2.6. a. Definición

La formación basada en competencias aparece como un modelo innovador que aúna lo teórico y práctico, que brinda posibilidades de utilizar el conocimiento adquirido en el medio social.

(Benito, 2009) plantea que las competencias son capacidades evaluables que permiten el desempeño satisfactorio en un trabajo determinado. Rodríguez (2007) entiende la competencia como la capacidad para realizar una actividad profesional utilizando conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser).

Para Roe (2003), la competencia se vincula con un trabajo realizado en un contexto particular e integra diferentes conocimientos, habilidades y actitudes. Las competencias se adquieren " haciendo" en la situación de trabajo, prácticas o simulación. Las competencias son distintas a los conocimientos, habilidades y actitudes. Estos últimos son más elementales, pueden desarrollarse, evaluarse separadamente y aplicarse en múltiples competencias. Por ejemplo, el conocimiento de la biología, la habilidad para escribir y la actitud de orientación al servicio pueden aparecer en distintos contextos de trabajo e integradas en múltiples competencias. Las competencias deben distinguirse también de las aptitudes, rasgos de personalidad y otras características más estables de los individuos que son la base a partir de la cual los individuos aprenden conocimientos, habilidades y actitudes, así como competencias.

Se debe considerar la relación entre competencias y desempeño. Poseer un alto nivel de competencia es necesario para una buena ejecución, pero no asegura una ejecución adecuada. Hay factores personales (motivación, por ejemplo) y situacionales (recursos, información, apoyo social, etc) que inciden. Una persona competente para ejecutar una función puede fallar en su desempeño debido a ausencia de motivación, fatiga, enfermedad, ausencia de equipamiento, de información, etc. La competencia es necesaria pero no suficiente para una buena ejecución. (Roe, 2003)

Las "funciones" son referidas al ejercicio de un empleo, facultad u oficio. Según esta concepción, el psicólogo es capaz de hacer algo frente a determinadas personas y problemas sociales. Sería más adecuado hablar de "competencias profesionales", ya que ser competente supone que se puede hacer algo porque ya se ha hecho antes y porque se tiene el conocimiento de qué es lo que se puede hacer y en qué circunstancias. Un psicólogo competente es aquel que dispone de los recursos teóricos, metodológicos y tecnológicos para incidir de manera eficiente en los problemas sociales. (Ribes, 2006)

I.2.6.b. Modelos de formación por competencias

Torres Escobar (2011) expone los diferentes modelos de formación por competencias:

- El modelo de la American Psychological Association (APA) y el de la Canadian Psychological Association (CPA) consideran que las competencias del psicólogo que hacen a la prestación de un servicio de calidad, se desarrollan a nivel de la formación doctoral.
- El modelo de EuroPsy tiene una perspectiva centrada en la formación de grado y considera que la competencia es la habilidad para desempeñar varios roles profesionales en diversos contextos y con diversos clientes, lo que supone disponer de conocimientos, habilidades y valores adquiridos en la universidad. Se definen criterios de diseño curricular y formación básica para los psicólogos europeos entre 1999 y 2001, unas competencias generales y específicas y criterios para la creación del Diploma Europeo de Psicología.
- El New Zealand Psychologists Board considera que las competencias del psicólogo suponen la interacción de cuatro componentes: el conocimiento, la habilidad práctica, el juicio para saber cuándo aplicar qué habilidades y la diligencia o esfuerzo por brindar el mejor servicio posible.
- El Proyecto Alfa Tuning América Latina se desarrolla entre los años 2005 y 2007 y define competencias profesionales comunes para doce grupos de carreras de América Latina. Surge también el Proyecto 6x4 UEALC promovido por universitarios de América Latina, el Caribe y Europa en pos de crear un sistema educativo común para ambos continentes. Para este último proyecto, la competencia es la capacidad del profesional para tomar decisiones en base a sus conocimientos, habilidades y actitudes. Para el proyecto Alfa Tuning América Latina, la competencia es una combinación entre saber cómo actuar y cómo ser.

I.2.6.c. Tipos de competencias

Torres Escobar (2011) plantea que cada modelo de formación por competencias agrupa las competencias en categorías, destacando las siguientes clasificaciones:

- En Estados Unidos se desarrolla el “modelo del cubo” que postula doce tipos de competencias agrupadas en dos categorías: las competencias fundacionales y las competencias funcionales. Las competencias fundacionales se refieren a los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que sirven como fundamento a las funciones de que desempeña un psicólogo; las competencias funcionales se refieren a las funciones específicas del psicólogo que requieren de la integración de ciertas competencias fundacionales para la identificación y solución de problemas asociados al diagnóstico, intervención, consulta e investigación.
- En Canadá se destaca la clasificación de competencias en ocho categorías: relaciones interpersonales, evaluación de procesos interactivos, intervención, investigación, ética, consulta, administración de los servicios y supervisión de practicantes en psicología.
- En Europa, el EuroPsy plantea dos grupos de competencias: las primarias, relacionadas con el contenido de la práctica profesional y las facilitadoras, que capacitan al practicante para ofrecer sus servicios efectivamente.
- Los proyectos Alfa Tuning América Latina y 6 × 4 UEALC no tienen una propuesta de competencias para la carrera de psicología, pero proponen competencias básicas comunes a todas las carreras.
- En la Universidad Javeriana de Cali se clasifican las competencias del psicólogo en intelectuales (que incluyen el análisis de la información y planeación estratégica), e interpersonales (como el trabajo en equipo y la capacidad de realizar presentaciones orales ante públicos).

Algunas de las competencias del psicólogo comunes a los modelos son: pensamiento crítico sobre la práctica, relaciones interpersonales, evaluación e intervención y diversidad cultural. Las competencias compartidas con otras carreras son: aplicación del conocimiento profesional, habilidades de comunicación, liderazgo, solución de problemas, trabajo en equipo y ética.

I.2.6.d. Estrategias didácticas y evaluativas de los modelos de competencias

Pese a que los modelos de formación caracterizan las competencias en detalle, no dan lineamientos sobre las estrategias de enseñanza para adquirirlas ni clarifican el rol de las facultades y los docentes frente a la formación de los estudiantes.

Los modelos actuales de formación por competencias son esenciales para la cualificación de los psicólogos, pero se enfocan en el servicio al usuario dejando de lado aspectos vinculados al proyecto de vida de los psicólogos, que hacen a la formación integral.

Torres Escobar (2011) propone que las facultades desarrollen una lista de resultados de aprendizaje, explicitando lo que la facultad espera que los estudiantes aprendan a nivel cognitivo, actitudinal y conductual al finalizar sus estudios.

En Colombia se utiliza el examen Ecaes Saber-Pro de Psicología para evaluar competencias de tipo interpretativo y argumentativo de los estudiantes avanzados, para obtener un indicador de la calidad académica.

Es necesario que exista un modelo estandarizado de formación para los psicólogos para que puedan trabajar respondiendo a las demandas del contexto. Este modelo debería presentar lineamientos generales para que los programas de psicología garanticen la formación en competencias, explicitando el rol de los docentes y directivos y los recursos.

I.2.6.e. Competencias interpersonales

Los estudiantes de psicología deben aprender conocimientos sobre los trastornos psicológicos, destrezas de evaluación, diseño, aplicación y seguimiento de intervenciones terapéuticas, pero además deben ser educados en habilidades interpersonales que son necesarias para ejercer el rol profesional. (Vargas, García y Durán, 2011).

Tales autores describen el proceso para establecer estas competencias a través de un diseño pedagógico que busca dejar de lado la tradición mágico-clínica de la formación de psicoterapeutas.

La relación terapéutica es considerada por tales autores y muchos otros como una de las variables inespecíficas que hacen a la efectividad terapéutica independientemente de la línea teórica. Es un modo de interacción específica que debe mostrar un equilibrio entre la cercanía, la distancia, la confianza y la prudencia, todo lo cual requiere competencias interpersonales de parte del psicólogo.

Para Merrill (2007), el aprendizaje de las competencias debe basarse en tareas de resolución de problemas que requieran poner en juego diferentes tipos de conocimiento y habilidades. Inicialmente, el aprendiz completa la tarea en un nivel simple y a medida que avanza, propone soluciones más complejas. Los cinco principios de instrucción que Merrill propone para un diseño instruccional exitoso son:

- Problematizar: el alumno adquiere conceptos en el contexto del mundo real.
- Activar conocimiento previo: el alumno activa conocimiento previo relevante a la tarea.
- Demostrar: el alumno observa una demostración de las habilidades que debe aprender
- Aplicar: el alumno aplica el conocimiento y habilidades recién adquiridas.
- Integrar: el alumno integra sus nuevas habilidades a su vida cotidiana. Una estrategia de medición del aprendizaje debería reflejar esta adquisición gradual de la habilidad.

En un estudio llevado a cabo por Vargas, García y Durán (2011) se investigan las situaciones socialmente inadecuadas más frecuentes en la práctica de psicología clínica, mediante observación directa. El entrenamiento en habilidades interpersonales implicaría que el estudiante vivencie una situación que le demande conductas habilidosas a nivel interpersonal, y sea evaluada la manera en que resuelve el mismo. Algunas de las matrices de evaluación construidas por los autores son:

Muy apropiado	Apropiado	Inapropiado	Muy inapropiado
Pregunta sobre las razones y características de la situación que lo llevaron al llanto	Indica empáticamente que cuando se sienta más tranquilo podrán continuar con la sesión	Mira fijamente al paciente sin decir nada	Interrumpe y cambia de tema
Mantiene apagado el celular durante la sesión	Apaga rápidamente el celular y no pierde la atención	Hace una seña al paciente y contesta el teléfono	Deja de prestar atención y contesta el teléfono
Lo invita a construir una alternativa juntos ante el problema	Le hace ver que hay otras alternativas	Le solicita una Alternativa	Él mismo propone e impon la alternativa
Proporciona elementos para que el paciente identifique los pro y contra de de sus alternativas	Proporciona elementos para que el paciente identifique la poca viabilidad de sus alternativas	Desaprueba la Propuesta señalando su poca viabilidad	Desaprueba la propuesta
Investiga los motivos de la ausencia del paciente y le recuerda el compromiso establecido	Le recuerda el compromiso de avisar previamente a la cancelación	Señala la falta y solicita no se vuelva a presentar	Reclama por no cancelar la sesión con tiempo
Explica la función y beneficios de cumplir con las tareas e indaga sobre los motivos del incumplimiento	Indaga sobre los motivos del incumplimiento y establece un acuerdo	Accede a que la lleve para la próxima sesión	Se niega a recibir al paciente en la sesión

Vargas, García y Durán (2011) hacen referencia a las habilidades básicas de interacción de los terapeutas:

A-La comunicación no verbal, que implica:

- La mirada
- La expresión facial
- La sonrisa
- La postura corporal
- Los gestos
- Distancia/contacto físico

B. La escucha activa

C. La empatía

Para entablar una interacción exitosa con el paciente, el psicólogo debe aprender a:

- Iniciar y mantener conversaciones
- Afrontar silencios
- Finalizar conversaciones
- Concertar citas
- Expresar sus opiniones
- Afirmarse positivamente
- Expresar amor, agrado y afecto
- Hacer y recibir comentarios positivos
- Expresar molestia, desagrado o disgusto
- Hacer críticas
- Pedir cambios de comportamiento
- Afrontar críticas
- Hacer peticiones
- Rechazar peticiones: decir no

Vargas, García y Durán (2011) afirman que frecuentemente, los terapeutas recién recibidos no logran la sintonía entre los componentes verbales y no verbales. En muchas ocasiones, pueden expresar aceptación a nivel verbal pero los gestos y movimientos expresan otro mensaje. Esta capacidad puede ejercitarse a través del ejercicio continuo.

Los autores asumen que formar psicólogos competentes no es fácil. El campo de la psicoterapia se ha envuelto históricamente de un halo mágico y se ha vinculado a fenómenos misteriosos y sorprendentes, como la cura por conversación y la hipnosis.

La psicología cognitivo conductual introduce grandes transformaciones en la práctica clínica al existir la posibilidad de aprender comportamientos más adaptativos. Esto acarrea cambios en el rol del terapeuta. Lo que se ha denominado “ojo clínico” es el ejercicio continuado de

competencias en tres niveles: competencias teórico-metodológicas, competencias estratégicas y competencias interpersonales.

Los programas de psicología deben considerar tres aspectos: las competencias básicas, las competencias de personalidad y el diseño curricular de los planes de estudio. En general, hay un bajo nivel de formación en cuanto a las competencias de personalidad que debe adquirir un psicólogo, que implican desde descentrarse para comprender el punto de vista ajeno, hasta lograr un equilibrio emocional para realizar las intervenciones. Estas competencias son poco desarrolladas en la universidad ya que hay escasos espacios de aprendizaje de las mismas. (Vargas, García y Durán, 2011).

Roe (2003) propone que aunque se den avances en los sistemas de acreditación de las instituciones de educación superior, hay lagunas en el aspecto formativo debido a que faltan criterios comunes para educar a los psicólogos en las competencias esperadas a lo largo de la carrera. Para describir las cualificaciones de los psicólogos, se pueden seguir dos caminos según el autor: el modelo de input o el de output.

El modelo de *input* implica la preparación académica basada en un plan curricular, que es prerequisite para ser psicólogo. La crítica a este modelo es que completar los estudios no garantizaría la eficiencia y el éxito como profesional.

El modelo de *output* engloba las competencias que se les exige a los psicólogos para desempeñar su rol adecuadamente, por ejemplo: ayudar en la solución de problemas, tomar decisiones y elaborar informes. Con una evaluación pertinente podría averiguarse si un psicólogo posee o no un nivel suficiente de competencia, lo cual garantizaría un cierto nivel de cualificación (como se busca en recursos humanos), pero se corre el riesgo de descuidar las demandas de las situaciones particulares al focalizarse en las competencias generales comunes a todas las especialidades y situaciones.

Ningún modelo integra todas las cualidades requeridas para tener competencia profesional en psicología. Ambos modelos descuidan las capacidades, rasgos de personalidad, valores, intereses y actitudes que intervienen en el proceso de aprendizaje.

I.2.6.f. Hacia un perfil de competencias del psicólogo

Si bien existen algunos estudios acerca de los conocimientos y destrezas que deben tener los psicólogos, la evidencia es aún insuficiente para construir perfiles de competencias completos de la profesión.

Para Roe (2003), es importante construir un "perfil de competencias" del psicólogo, que puede incluir conocimientos, habilidades, actitudes y subcompetencias a obtener en el proceso educativo del estudiante de psicología. Los *conocimientos* abarcan las teorías y campos de la psicología. Las *habilidades* de comunicación oral y escrita, observación y escucha, análisis de problemas, aplicación de métodos estadísticos, etc, son algunas de las requeridas.

Las *actitudes* se vinculan a la integridad, responsabilidad, respeto, conciencia ética, orientación al servicio, etc. Las *subcompetencias* son más amplias e integran conocimientos, habilidades y actitudes. Se relacionan con el cumplimiento de funciones intrínsecas al rol como administrar tests, entrevistar y aplicar técnicas grupales.

Puesto que la psicología cuenta con diversas especializaciones, se requiere un análisis de competencias para cada una de ellas.

Aplicaciones del modelo de competencias

Según Roe (2003), hay varios usos posibles del modelo de competencias para el desarrollo y mantenimiento de los requisitos profesionales de los psicólogos:

Selección de estudiantes

La selección es un puente entre las cualidades del estudiante al ingresar en la universidad (conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad, valores, intereses) y las demandas exigidas durante su formación universitaria.

Diseño del curriculum académico

El curriculum debe abarcar conocimientos, habilidades, actitudes y subcompetencias comunes a las principales especialidades, para ponerlas en juego durante el trabajo supervisado en cualquier área. Debe incluir diversos métodos de aprendizaje tales como lecturas, ejercicios, elaboración escrita, exámenes, prácticas, trabajos de investigación, etc.

Entrenamiento profesional inicial

Dado que las competencias se adquieren en la práctica, es menester un sistema de entrenamiento profesional para desarrollarlas bajo la supervisión de psicólogos recibidos y con experiencia.

Entrenamiento profesional continuado

Puede consistir en actualizar conocimientos mediante cursos teóricos o cursos de entrenamiento y talleres de trabajo para mejorar habilidades y subcompetencias. Los perfiles de competencias pueden colaborar en el diseño del entrenamiento, indicando qué subcompetencias, conocimientos, habilidades y actitudes deben ser focalizados.

Acreditación

La misma ayuda a estandarizar y lograr la competencia profesional de los psicólogos, y a garantizar cierto nivel de competencia para el público. La acreditación institucional se renueva periódicamente y focaliza en el curriculum (contenidos, didáctica, métodos de examen) para garantizar la presencia de subcompetencias, conocimientos, habilidades y actitudes. Esto condice con el "modelo de *input*".

La acreditación individual requiere una evaluación de la competencia. Esto se condice con el "modelo de *output*". Debido a que la práctica se realiza en un área, la evaluación debe apuntar a las competencias básicas de la misma, a través de tests de conocimientos, ejercicios de habilidades, cuestionarios de actitudes y simulaciones de trabajo. Luego de un período de trabajo en la práctica sería necesaria alguna forma de reacreditación continua con el fin de asegurar que el psicólogo ha mantenido y quizás mejorado su competencia.

Piña López (2010) propone redefinir el rol del psicólogo especificando competencias que garanticen la formación eficiente en cuanto a lo teórico-conceptual y la aplicación del conocimiento psicológico desde una perspectiva interdisciplinaria. Las funciones de diagnóstico, planeación, prevención, intervención e investigación son definidas ambiguamente según el autor, y no se precisa qué conocimientos, habilidades y destrezas serían pertinentes para llevarlas a cabo. Se cree que transmitir información en el aula es suficiente para poner en práctica las competencias profesionales.

Concebir la formación de los psicólogos basándose en un modelo de competencias asegura que las funciones del psicólogo puedan entrenarse mediante la instrucción, observación directa o modelado, en situaciones naturales o simuladas. Formar psicólogos competentes, que sepan qué, por qué, para qué y cómo hacer las cosas, requiere de psicólogos competentes para enseñarlas y mostrar cómo se ejercitan. (Piña López, 2010)

I.3. ÉTICA

I.3.1. A nivel internacional

I.3.1.a. Código de Ética de la APA

La Asociación Americana de Psicología (APA) es la organización profesional de los psicólogos en Estados Unidos. Establece principios éticos en el código de conducta de la profesión publicado en 1953, que cuenta con revisiones posteriores y actualizaciones.

El objetivo del código de ética es proveer normas específicas relacionadas a situaciones que pueden atravesar potencialmente los psicólogos. El bienestar y protección de los individuos, grupos, estudiantes, público general y de los mismos profesionales de la psicología es el fundamento principal.

En el preámbulo del código de ética enmendado por la American Psychological Association (2010) se manifiesta que los psicólogos se comprometen a incrementar su conocimiento científico y profesional sobre la conducta para mejorar las condiciones de los individuos, las organizaciones y la sociedad.

Para ello se desempeñan en roles diversos tales como investigador, terapeuta, docente, evaluador diagnóstico, administrador, supervisor, interventor social y testigo experto. Los principios éticos de los psicólogos según la APA son:

- (A). Beneficencia y no malversación: supone bogar por el bienestar del paciente.
- (B). Fidelidad y la responsabilidad: se refiere a la responsabilidad social.
- (C). Integridad: alude a la honestidad en el trabajo clínico, la docencia y la investigación.
- (D). Justicia y respeto por los derechos de las personas.
- (E). Dignidad: implica respetar la dignidad de las personas, proteger el derecho a la privacidad y la confidencialidad.

Los psicólogos que violan estos principios son investigados por el comité de ética, que toma determinaciones al respecto.

I.3.2. A nivel nacional

I.3.2.a. Código de Ética de la FEPPRA

El Código Nacional de Ética regula la actividad profesional de los psicólogos y fue aprobado en el año 1999. Durante las XVII Jornadas nacionales de ejercicio profesional llevadas a cabo en 2012 en San Luis, se inicia la revisión del código, que continúa en el Primer Pre Congreso Argentino de Psicología, realizado en Santiago del Estero en 2013.

El Código Nacional de Ética modificado por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013) manifiesta una “declaración de principios” a los que deben atenerse los profesionales de la psicología:

A. Respeto por los derechos y la dignidad de las personas: también se respeta el derecho a la intimidad, privacidad, autonomía y el bienestar de las personas, grupos y comunidades, sin participar en prácticas discriminatorias.

B. Competencia: idoneidad en el trabajo, reconocimiento de los límites de las propias competencias, prestación de servicios para los que se está habilitado a partir de la formación o experiencia.

C. Compromiso profesional y científico: constante desarrollo personal, científico, técnico y ético, actualización y formación continua.

D. Integridad: no se realizan declaraciones falsas o engañosas, se evitan las rotulaciones discriminatorias, se procura que el sistema de creencias, valores y necesidades no genere efectos contraproducentes en el trabajo, se aclara el encuadre y el rol.

E. Responsabilidad social: se promueve el diseño de leyes y políticas sociales en pos de contribuir al bienestar y desarrollo de individuos y de la comunidad.

Además, el Código Nacional de Ética expresa normas deontológicas relacionadas al consentimiento informado, al secreto profesional, a la responsabilidad en las relaciones profesionales, y a otros aspectos:

- Relación con los colegas: se exige que entre psicólogos existan vínculos respetuosos, y que las divergencias se traten con competencia científica y sin difamar, calumniar o tratar de perjudicar al otro.
- Profesión y comunidad: la comunidad es destinataria de los servicios profesionales del psicólogo, quien debe evitar la actividad profesional cuando sepa que sus conflictos personales pueden interferir con su desempeño, buscando ayuda profesional y determinando si debe limitar, suspender o concluir su actividad.
- Investigación psicológica: se debe perseguir el avance del conocimiento científico con fines benéficos para la humanidad, respetando los derechos de los participantes de la investigación y publicando resultados veraces.
- Docencia: los psicólogos dedicados a la capacitación, entrenamiento y supervisión deben ser cuidadosos y respetuosos en el empleo de la influencia sobre sus estudiantes y supervisados.
- Publicidad: la participación de psicólogos en medios de comunicación masiva debe ser con fines educativos y divulgativos.

- Divulgación: las declaraciones u opiniones profesionales públicas de psicólogos deben plantearse con rigor científico y no ser falsas, engañosas, desorientadoras o fraudulentas.

I.3.3. A nivel provincial

I.3.3.a. Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Mendoza

El Código de Ética elaborado por el Colegio de Psicólogos de Mendoza (2013) nace a partir de la Ley N° 8.376 publicada en 2011 y tiene como misión regular el ejercicio profesional de la psicología en Mendoza. El mismo está confeccionado a partir de la revisión y análisis de otros códigos de ética como el de la FEPPRA, el de Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires, Chile, Brasil, Canadá, Francia, Colombia, Italia, Inglaterra, y principalmente el de Guatemala y el de la Asociación Americana de Psicólogos.

Se destacarán las siguientes normas deontológicas del código de ética vinculadas a las *competencias socioemocionales* demandadas a los psicólogos. En este sentido, el código exige que los psicólogos:

- Se informen y actúen respetuosa y responsablemente en relación a las diversas concepciones de vida, creencias religiosas o espirituales de las personas, familias, grupos y comunidades a los que brindan sus servicios.
- Reflexionen respecto de sus propios valores, creencias, actitudes y experiencias dentro de determinado contexto sociocultural y sean conscientes de cómo influye dicho contexto en sus intervenciones, interpretaciones y recomendaciones profesionales. Son responsables de una autoevaluación lúcida, crítica y continua respecto de las alteraciones de su salud mental, la cual pudiera afectar negativamente en su ejercicio profesional generando perjuicio sobre personas, grupos, organizaciones, instituciones o comunidades.
- Advertan que sus propios conflictos personales pueden influir en sus interacciones con otros e incidir iatrogénicamente en su trabajo, estando alertas ante síntomas de trastornos mentales severos invalidantes para su ejercicio profesional, y evitando así malas prácticas.

- Reconozcan los límites de su propia competencia, ofreciendo únicamente los servicios para los cuales están capacitados y son competentes.
- Eviten promover la dependencia y codependencia en la relación profesional. Esto se aplica a consultantes, subalternos, supervisados, estudiantes, organizaciones, instituciones o comunidades.
- Inicien la terminación de la relación profesional cuando se den cuenta que el consultante o destinatario no se está beneficiando con sus intervenciones psicológicas.
- Comprendan las necesidades individuales, familiares, organizacionales, institucionales, comunitarias o culturales y el alcance de los aspectos del trabajo psicológico.
- Sean cuidadosos y prudentes al comunicar sus conclusiones, diagnósticos y recomendaciones profesionales.
- Reconozcan el poder e influencia que ejercen sobre sus estudiantes o alumnos y por lo tanto, eviten conductas que los humillen o desvaloricen, estableciendo un proceso adecuado de respeto y retroalimentación.
- Sean claros y auténticos para comunicar la información relacionada con sus prácticas profesionales, que es necesaria para establecer el consentimiento informado o cualquier forma de acuerdo escrito o no escrito.

I.4. SALUD MENTAL

I.4.1. Definición y posturas ante el tema

La Organización Mundial de la Salud (2006, 1) establece que “la salud es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Morales Calatayud (2009, citado en Casari, 2010, 30) expresa que: “un individuo sano es aquel que presenta un buen equilibrio entre su cuerpo y su mente, y se halla bien ajustado a su entorno físico y social, controla plenamente sus facultades físicas y mentales, puede adaptarse a los cambios ambientales - siempre que no exceda los límites normales- y contribuye al bienestar de la sociedad según su capacidad. La salud no es, en consecuencia, la simple ausencia de enfermedad: es algo positivo, una actitud alegre hacia la vida y una aceptación optimista de las responsabilidades que la vida impone al individuo”.

Castillo Laguna y Amador Velásquez (2014) conciben la salud mental como un conjunto de procesos afectivos, cognitivos y comportamentales que cambian según la perspectiva social, cultural, histórica y científica e implica un estado emocional positivo, con un modo adaptativo de interpretar la realidad y la disposición de recursos para afrontar adversidades.

Casari (2010) señala que para diagnosticar el grado de salud mental de un individuo se tienen en cuenta aspectos como: la autonomía, la percepción de la realidad, la adaptación y respuesta a las demandas del entorno, las relaciones interpersonales, la percepción de autoeficacia, el autoconcepto y estrategias de afrontamiento al estrés.

Como el trabajo de los psicólogos implica trabajar con personas y grupos para producir cambios y mejoras en el desarrollo personal, es deseable que ellos mismos presenten un buen grado de salud mental para abordar sus tareas de manera eficiente.

Se vuelve indispensable que el psicólogo cuente con un buen nivel de salud mental ya que la herramienta principal de trabajo es su propia persona. A mayor comprensión y dominio de sí mismo, el profesional está en mejores condiciones para ofrecer un mejor servicio. Muchas veces los pacientes modelan su conducta tomando como referente al psicólogo. Si el modelo a seguir fuera patológico, esto afectaría negativamente al paciente.

Casari (2010) reflexiona que para obtener el título habilitante de psicólogo y poder ejercer la profesión no es necesario ningún examen del estado mental del sujeto, sino que alcanza con cumplimentar los requisitos académicos y legales. Un psicólogo recibido puede realizar evaluaciones psicodiagnósticas sin haber sido examinado psicológicamente en ninguna oportunidad.

El autor se pregunta si el estado mental del psicólogo puede influir en el resultado de sus intervenciones. Además, afirma que el buen terapeuta se caracteriza por la orientación hacia la ayuda, bienestar psicológico, empatía, motivación y diversidad de experiencias. Se describe a los psicoterapeutas eficaces como personas cálidas en el área interpersonal, empáticas, confiables y abiertas en el ámbito intelectual.

En la Universidad de Chile, los aspirantes a la carrera de psicología deben aprobar un examen psicodiagnóstico. Entre las patologías que obstaculizan el ingreso están los cuadros orgánicos cerebrales, trastornos psicóticos, bipolares y de personalidad, abuso y dependencia de drogas. (Gallardo Rayo, Álvarez Aguirre y Rojas Gorigoytía, 2003)

Quienes están a favor del examen de admisión, abogan que el mismo tiene fines preventivos, al preservar el prestigio de la disciplina y el bienestar de la comunidad que es destinataria del servicio. Pero hay quienes cuestionan la validez predictiva de las técnicas utilizadas en los exámenes psicodiagnósticos.

Hay quienes recomiendan no aceptar aspirantes con problemas de drogodependencia o con un proceso psicopatológico activo, ya que la presión del aprendizaje podría agravar la psicopatología. Pese a ello, no proponen excluir ingresantes con salud mental débil, respetando la ley de discapacidades de Estados Unidos. (Casari, 2010)

Por un lado, existe el interés de garantizar el bienestar de los pacientes y consultantes asegurando una adecuada intervención. Por otro lado, se defiende el derecho a la educación de las personas, por lo cual cualquier persona en cualquier condición psicológica podría estudiar psicología.

Siendo concientes de la importancia del estado mental del licenciado en psicología, queda preguntarse: ¿es necesario que el estudiante de psicología sea examinado psicológicamente? ¿En qué momento? ¿Al ingresar, durante el cursado, al egresar o en los distintos momentos?

I.4.2. Investigaciones sobre salud mental en estudiantes de psicología

Es preciso conocer trabajos científicos en relación a la salud mental de estudiantes y graduados en psicología.

Cornejo y Lucero (2005) estudian el bienestar psicológico y las preocupaciones vitales de estudiantes de primer año de la licenciatura en psicología. Detectan que los mismos poseen un nivel medio de satisfacción vital, temor de no poder responder a las exigencias académicas, alejamiento del grupo familiar y se encuentra que la principal motivación para estudiar psicología radica en comprender y resolver problemas personales.

(Luque, 2006 en Casari, 2010) evalúa la incidencia de trastornos de personalidad y síndromes clínicos en estudiantes de psicología de cuarto y quinto año. Encuentra una predominancia del trastorno distímico que correlaciona con la edad, a partir de lo cual se piensa que esto tiene relación con la inminente inserción laboral y los temores y angustias que despierta.

González y Landero (2006) advierten la presencia de síntomas psicossomáticos con severidad media o alta en el 21.8% de los estudiantes de psicología evaluados, lo cual correlaciona significativamente con el estrés.

Espinosa Hernández et al. (2008) evalúan las habilidades intelectuales en el ingreso y egreso de estudiantes de psicología. Se observa un aumento general en información y juicio a lo largo de la carrera, pero las categorías de vocabulario, análisis, abstracción, planeación, organización, síntesis, concentración y atención descienden significativamente.

Albanesi de Nasetta, Garelli y Casari (2009) detectan en un grupo de estudiantes de psicología de cuarto año, un estado anímico predominantemente negativo, nervioso e irritable, con sentimientos de amenaza y desesperación.

Duran López, González y Rodríguez Llaó (2009) encuentran que la motivación central de los estudiantes de psicología para estudiar la carrera es la superación de problemas afectivos y que los mismos poseen bajo nivel de competencia personal percibida, pero las creencias irracionales no se intensifican en el transcurso del cursado.

Angeles (2009) halla un nivel medio de estrés académico en los estudiantes de la carrera de psicología, y encuentra que sus estrategias de afrontamiento son generalmente deficientes.

Foladori (2009) trabaja con estudiantes de psicología que realizan las prácticas profesionales. Se instala un grupo de reflexión para tratar los miedos y ansiedades surgidos ante las primeras entrevistas con pacientes. El autor propone que es necesario disponer de espacios como este para prevenir procesos psicopatológicos en los practicantes.

López (2011) investiga la existencia de un patrón de personalidad en estudiantes del primer año de la carrera de psicología de la Universidad Abierta Interamericana, comparando el perfil de alumnos de primer año de psicología con el de estudiantes de primer año de otras carreras (Medicina, Ingeniería en Sistemas y Educación Física). Se encuentra que los estudiantes de psicología poseen de forma moderada los rasgos Firmeza, Discrepancia, Individualismo, Introversión, Intuición, y de forma marcada Innovación, rasgos que no predominan en los alumnos de las demás carreras, por lo cual puede constituirse como un perfil característico.

Albanesi de Nasetta y Tifner (2014) concluyen que los exámenes orales son vivenciados con altos niveles de ansiedad por la mayoría de los estudiantes de psicología de la Universidad de San Luis, independientemente del año de cursado. Los autores recomiendan la existencia de un examen que evalúe la salud mental de los estudiantes de psicología al inicio de los estudios.

I.4.3. Salud mental positiva

Castillo Laguna y Amador Velázquez (2014) miden la Salud Mental Positiva (SMP) en estudiantes de psicología, comprendida como la respuesta de afrontamiento asertiva a la vida cotidiana. Afirman que los psicólogos requieren contar con SMP para trabajar de forma óptima con sus pacientes. Los investigadores no encuentran diferencias significativas en el nivel de SMP a medida que avanza el cursado, y por ello concluyen que no existe una formación actitudinal adecuada. En la licenciatura de psicología de una universidad pública de México se acuerdan ciertas características para la formación profesional, categorizadas dentro de los seis factores que miden la SMP. (Tabla 1 y 2).

Tabla 1- SMP y características del perfil de ingreso (Castillo Laguna y Amador Velázquez, 2014)

Factor 1. Satisfacción Personal	Buen nivel de autoestima
Factor 2. Actitud Prosocial	Orientación al servicio y ayuda
Factor 3. Autocontrol	Estabilidad emocional, tolerancia a la frustración y control de sí mismo
Factor 4. Autonomía	Comunicativo, franco, expresivo, seguro de sí mismo
Factor 5. Resolución de Problemas	Participativo, adaptable, capacidad de deducción lógica, anticipación, análisis, planificación y ejecución
Factor 6. Habilidades de Relación Interpersonal	Cooperador, sensible, amable, respetuoso

Tabla 2. SMP y características del Perfil Profesional- Competencias personales demandadas por el contexto social- (Castillo Laguna y Amador Velázquez, 2014)

Factor 1. Satisfacción Personal	Reconocimiento de su trabajo y alta motivación intrínseca
Factor 2. Actitud Prosocial	Sensitivo a las necesidades humanas, motivación hacia el servicio, promoción de la justicia personal y social
Factor 3. Autocontrol	Capacidad para manejar, experimentar y expresar las emociones de forma adecuada
Factor 4. Autonomía	Habilidad en expresión oral y escrita, facilidad de palabra, análisis y síntesis crítico y reflexivo
Factor 5. Resolución de Problemas y Autoactualización	Habilidad para ajustarse a cambios en la profesión, coadyuvando a un ejercicio responsable y consciente en el desempeño profesional. Creativo para resolver problemas y tomar decisiones pertinentes siendo partícipe de la cultura de la superación y el esfuerzo, constancia y persistencia
Factor 6. Habilidades de Relación Interpersonal	Asertividad, afrontamiento funcional de las demandas sociales, capacidad de liderazgo, orientación humanista que le permita ser sensible y empático en la comprensión de las dinámicas personales, habilidad para trabajar en equipo, competencias profesionales y de investigación. Expresión clara de las ideas y el intercambio con diversas audiencias

I.5. SÍNTESIS

Prestar atención a la *formación* de los psicólogos es crucial para favorecer a la sociedad y prevenir acciones iatrogénicas. La educación no debe reducirse a la instrucción sino que debe ser integral desarrollando el saber, el hacer y el ser.

Abordar la formación de los psicólogos en base a un modelo de competencias permite otorgar relevancia a los resultados del aprendizaje, atender a la demanda social, revisar los programas de formación en pos de una formación estandarizada y asegurar que las competencias del psicólogo puedan ser entrenadas, todo lo cual requiere cambios curriculares profundos.

Se pretende que los graduados en psicología sean polifacéticos en competencias genéricas tales como: flexibilidad ante la diversificación y evolución del mundo laboral, trabajo en equipo, sensibilidad social, formación sólida en conocimientos generales, aptitud para resolver problemas, habilidad en expresión oral y escrita, análisis y síntesis crítico y reflexivo, empatía, asertividad y responsabilidad.

Existen áreas de formación que se descuidan en el currículo. Tal es el caso de las habilidades socioemocionales del futuro psicólogo, que lo habilite a responder no sólo con teorías y técnicas, sino con su personalidad integral a las demandas que se le presenten.

En relación a la *ética* del psicólogo, se puede afirmar que los códigos de ética apuntan a la preservación de los derechos y bienestar de los consultantes, pero no explicitan en general la importancia de que psicólogos gocen de un adecuado nivel de salud mental para ejercer. En el código de ética de Mendoza se exige que el psicólogo sea conciente de cómo sus conflictos personales afectan a su desempeño profesional, pero no existen mecanismos de regulación que garanticen esto en los estudiantes y profesionales.

Muchas de las normas y principios deontológicos que figuran en el código de ética internacional, nacional y provincial demandan implícitamente poseer competencias socioemocionales, es decir que es crucial explicitar la necesidad de desarrollar habilidades intra e interpersonales, que debieran ser contempladas en los planes de estudio, existiendo espacios para su desarrollo y práctica continua.

Es difícil separar a la persona del profesional, por lo cual el estado mental es uno de los condicionantes de la tarea. Podría pensarse entonces que el psicólogo ayudará a otros a mejorar aspectos de su salud psíquica si él mismo cuenta con estas cualidades.

La *salud mental* es requerida en la formación del psicólogo ya que si este cuenta con buenos niveles de satisfacción personal, autocontrol, autonomía y capacidad en la resolución de problemas, podrá brindar un servicio de calidad. Para obtener el título habilitante de psicólogo y poder ejercer la profesión, se considera necesario el examen del estado mental del sujeto, más allá de los requisitos académicos y legales.

CAPÍTULO II

INTELIGENCIA EMOCIONAL

II.1. INTRODUCCIÓN

Enmarcado dentro de la psicología positiva, el concepto de Inteligencia Emocional (IE) ha suscitado un gran interés en las últimas décadas. Por ello, han surgido numerosas teorías, aplicaciones y hallazgos en diversos ámbitos.

A continuación se realiza una revisión de la literatura en relación a la psicología positiva y a la IE y se exponen líneas de investigación vinculadas al tema.

II.2. PSICOLOGÍA POSITIVA

La psicología positiva es una rama de la psicología fundada por Martin Seligman y otros académicos norteamericanos, quienes focalizan sus investigaciones en un ámbito poco explorado: los aspectos psicológicos positivos del ser humano. Surge entonces el interés por estudiar la resiliencia, satisfacción vital, bienestar psicológico e inteligencia emocional. (Hervás, 2009)

Seligman (2011) propone que la gente tiende a buscar satisfacción y sentido vital, más que a evitar el sufrimiento. Por ello, la psicología positiva es para él una ciencia y una profesión que en lugar de limitarse a curar daños psicológicos se dispone a desarrollar fortalezas, potencialidades, competencias y cualidades positivas del ser humano, mejorar la calidad de vida y promover la salud mental positiva.

Nuria, Attilio y Marcela (2011) plantean que el propósito de la psicología positiva es diseñar intervenciones en pos de elevar el nivel de satisfacción vital en personas y organizaciones, comprendiendo las causas y las consecuencias del bienestar psicológico, que no es mera ausencia de estados mentales patológicos. La psicología positiva presenta una perspectiva holística del ser humano ya que los comportamientos, procesos mentales y emocionales implican factores biológicos, psicológicos y sociales interrelacionados.

Estos autores afirman que las emociones negativas (enojo, temor, rechazo) han permitido la supervivencia de la especie al motivar la defensa frente a las amenazas, y las emociones positivas han tenido un papel fundamental en la extensión del repertorio de pensamientos y conductas que hacen al crecimiento personal y al afrontamiento exitoso de las dificultades y adversidades.

Según Bisquerra Alzina (2009) los estudios se han centrado históricamente en las emociones negativas, pero en las últimas décadas ha surgido un interés mayor en las emociones positivas, al demostrarse que estas contribuyen a mejorar la salud.

A diferencia de la autoayuda, que ofrece herramientas para estimular el bienestar sin basamento científico, la psicología positiva cuenta con fundamento conceptual y experimental haciendo uso de técnicas extraídas de las ciencias biomédicas, cognitivas y sociales. A través de la imagenología se determinan los correlatos neurobiológicos de las emociones y de esta manera se evalúa la eficacia e impacto de las intervenciones. (Nuria, Attilio y Marcela, 2011)

Dondena y Gancedo (2011, 68) postulan que:

“En un primer momento la Psicología Positiva se presentó como una radical novedad. Calificativos tales como «nueva ciencia» o «nuevo paradigma» abundan en los primeros manifiestos. Hoy queda claro que simplemente se trata de una corriente inscripta en el enfoque salugénico de la psicología que se venía gestando desde hace varias décadas, tanto desde las ciencias sociales en general como desde la psicología en particular. Este modelo –que hace énfasis en la promoción de la salud- aparece para completar el tradicional y hegemónico modelo médico que centra su interés en la resolución de los problemas o trastornos.”

La psicología positiva presta especial atención a la *inteligencia emocional* como factor de resiliencia para afrontar condiciones adversas. El desarrollo de la IE incrementa el bienestar, la felicidad y aporta herramientas para afrontar adaptativamente situaciones difíciles incrementando la probabilidad de éxito. La IE es equiparada muchas veces al constructo de “Habilidades Sociales”. Dentro de los componentes básicos de la IE se establecen las habilidades intrapersonales e interpersonales. (Goleman, 1999)

II.3. CONCEPTO, ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Sócrates habla del conocimiento de las propias emociones ya en el siglo V a.C., Platón hace referencia a la capacidad de gobernar la propia vida, Aristóteles al "justo medio" y el cristianismo postula la templanza o equilibrio emocional. (Tobías y Callejas, 2001)

En 1920, Thorndike propone el concepto de "inteligencia social" entendida como la capacidad de comprender y manejar a otras personas, actuando de manera sabia en lo concerniente a las relaciones humanas. (Thorndike, 1920 en Danvila Del Valle y Sastre Castillo, 2010)

Gardner (1983) introduce la teoría de las inteligencias múltiples. Una de ellas es denominada "inteligencia personal" y está constituida por la inteligencia intrapersonal, vinculada a la comprensión de los aspectos internos, y por la inteligencia interpersonal, referida a la capacidad para identificar y diferenciar estados anímicos, temperamentos e intenciones.

En la década de los noventa, Mayer y Salovey (1997) conceptualizan la IE y construyen instrumentos para su medición. Definen la IE como la capacidad para controlar y discriminar las emociones y sentimientos propios y de los demás, pudiendo utilizar esta información para guiar las acciones y pensamientos. El corolario central es que las emociones gravitan sobre los pensamientos y que éstos inciden sobre las emociones, dejándose de lado la antigua concepción de la emoción entendida como disruptiva, como una interferencia para el razonamiento. Para estos autores, la emoción es una respuesta adaptativa ante estímulos de origen interno o externo, cruzada por los sistemas biológico, cognitivo y social del individuo. Es considerada negativa o positiva según el significado que se le atribuye.

En consonancia con lo anterior, Grewal y Salovey (2006) consideran que las emociones pueden contribuir con el pensamiento, en lugar de perturbarlo. Es decir, emoción y cognición no son incompatibles ni aisladas sino que interaccionan recíprocamente permitiendo respuestas más funcionales en las personas.

Mayer, Salovey y Caruso (2008) defienden que la IE es una inteligencia propiamente dicha y no una mera habilidad o talento, debido a que existen criterios correlacionales que indican que es una habilidad unitaria y hay pruebas de su desarrollo a lo largo de la vida.

El término "Inteligencia emocional" se hace popular gracias a los trabajos de Goleman (1995), pionero en el estudio de la IE en el campo de la vida cotidiana y organizacional. Asegura que el coeficiente intelectual (CI) no predice ni garantiza el éxito de las personas en sus vidas y que la IE puede resultar más decisiva a este respecto.

Arias y Giuliani (2012) proponen que la inteligencia emocional implica un conjunto de habilidades para percibir los propios estados emocionales, comprenderlos, expresarlos y regularlos de forma adaptativa.

García Fernández y Giménez (2010) afirman que no es requisito disponer de un cociente intelectual muy alto para adaptarse a los cambios pero si es necesario un buen nivel de inteligencia emocional. Los autores afirman que un estudiante de rendimiento medio e inteligencia emocional elevada puede alcanzar mayor status en una empresa que un estudiante brillante y con bajo nivel de inteligencia emocional.

II.4. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Existen varios modelos y teorizaciones sobre IE que se pueden agrupar en dos enfoques: los modelos mixtos y los modelos de habilidad (Extremera y Fernández Berrocal, 2006). Cada uno implica una categorización conceptual, un modo particular de evaluar, estimular y aplicar la IE.

II.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional Mixtos

Los modelos mixtos cuentan con una visión amplia que concibe la IE como un conjunto de competencias interpersonales, metas motivacionales, rasgos de personalidad y habilidades cognitivas. Los dos autores centrales de esta línea son Goleman y Bar-On.

II.4.1.a. Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Reuven Bar-On

Bar-On (2007) considera a la IE como un conjunto de características y habilidades personales, sociales y emocionales que posibilitan en mayor o menor medida la adaptación de una persona a las demandas de su medio, siendo un factor esencial para el éxito en los diversos ámbitos de la vida, en el bienestar general y en la salud emocional. Este autor propone un modelo de cinco componentes subdivididos en quince subcomponentes que posibilitan medir la inteligencia emocional-social mediante un coeficiente emocional general. Estos son:

- Componente Intrapersonal

- Comprensión de sí mismo: habilidad para comprender y diferenciar sentimientos y emociones.
- Asertividad: habilidad para expresar sentimientos e ideas sin agraviar los derechos ajenos y defendiendo los propios de forma constructiva.
- Autoconcepto: habilidad para aceptarse y respetarse a uno mismo en los aspectos positivos y negativos.
- Autorrealización: habilidad para realizar lo que se desea, se puede y se disfruta.
- Independencia: habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo, tomar decisiones con independencia emocional.

- Componente Interpersonal

- Empatía: habilidad para comprender los sentimientos de otros.
- Relaciones interpersonales: habilidad para entablar y mantener relaciones satisfactorias.
- Responsabilidad social: habilidad para cooperar, contribuir con el grupo social.

- Componente de Adaptabilidad

- Solución de problemas: habilidad para identificar, definir y solucionar los problemas.
- Prueba de realidad: habilidad para diferenciar la vivencia de la realidad concreta.
- Flexibilidad: habilidad para adaptar las emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes.

- Componente de Manejo del Estrés

- Tolerancia al estrés: habilidad para tolerar situaciones estresantes y adversas.
- Control de los impulsos: habilidad para controlar emociones.

- Componente del Estado de Ánimo General

- Felicidad: habilidad para vivenciar satisfacción con la vida.
- Optimismo: habilidad para apreciar los aspectos positivos de la vida.

Bar-On diseña un instrumento de medición denominado Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Es de autorreporte, consta de 133 ítems que se responden mediante una escala likert de cinco puntos y arroja un coeficiente emocional.

Este enfoque no es considerado para la realización de este trabajo debido a la gran cantidad de variables que incluye, haciendo difícil su evaluación y conceptualización.

II.4.1.b. Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

García Fernández y Giménez Mas (2010) destacan los siguientes aspectos de la vida de Goleman:

Daniel Goleman es un psicólogo norteamericano nacido en 1946 que estudia en la Universidad de Amherst y continúa su educación en Harvard. Es fundador de Emotional Intelligence Services y dicta seminarios y conferencias para empresarios, profesionales y universitarios. Durante muchos años publica sus trabajos sobre psicología en el New York Times.

En su libro "La inteligencia emocional" de 1995, Goleman afirma que este constructo es mejor predictor del éxito en la vida que el coeficiente intelectual. El libro "Trabajando con la inteligencia emocional", de 1998, revela que el desarrollo de las competencias emocionales puede beneficiar a las organizaciones en general.

Goleman funda un programa de aprendizaje social y emocional, actividad que desempeña en Chicago actualmente para introducir en las escuelas la formación emocional.

Goleman (1995) estudia los hallazgos en relación a la estructura emocional del cerebro, los cuales muestran que el hombre, a pesar de ser un animal racional, puede tener impulsos emocionales irracionales susceptibles de ser controlados.

La inteligencia y las emociones son conciliables para el autor, y en un estado ideal, las emociones no desbordan la inteligencia sino que son reguladas para lograr resultados eficaces. Critica a la inteligencia racional como predictora de éxito ya que para él, las personas más inteligentes pueden ser presas de impulsos ingobernables, y las personas con capacidad de

motivarse, controlar impulsos, regular el humor y mostrar empatía pueden obtener mejor desempeño en la vida.

Goleman propone existencia de un Cociente Emocional (CE) que no es opuesto al Cociente Intelectual (CI) sino que son complementarios. Un sujeto con alto cociente intelectual y baja capacidad emocional y otro sujeto con cociente intelectual medio y alta capacidad emocional pueden llegar al mismo fin. (García Fernández y Giménez Mas, 2010)

La inteligencia emocional es para Goleman (1995) un conjunto de destrezas, habilidades, actitudes y competencias para comprender y controlar las emociones propias y de otros en pos de obtener ciertos resultados.

El autodomino emocional no significa reprimir, eliminar o ahogar las emociones verdaderas, ya que como se sabe, el enojo, la tristeza y el miedo pueden ser fuente de motivación para afrontar adversidades. Goleman (1995) propone encauzar las emociones, dirigirlas y equilibrarlas reduciendo las emociones desfavorables y aumentando las favorables, como en el caso de la motivación. Enfatiza el papel de las emociones a la hora de afrontar situaciones adversas y difíciles como pérdidas dolorosas, fracasos, riesgos y conflictos interpersonales, en las que tales emociones pueden desencadenar acciones exitosas o en el caso contrario, interferir en el desempeño.

A Goleman (1999) le preocupan los flagelos actuales vinculados a la drogadicción, depresión, aislamiento, estrés y violencia. También se muestra interesado en el trastorno de estrés postraumático, denominando por él “desorden límbico” al considerarlo un miedo aprendido con base neurológica en el locus cereleus, zona cerebral límbica donde se regula la secreción de adrenalina y noradrenalina (hormonas que activan el cuerpo para hacer frente a situaciones de urgencia) y donde se graban los recuerdos. Como vías de solución a estas problemáticas, el autor propone programas emocionales de prevención, que funcionan a la manera de una vacuna y se focalizan en el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales para la vida cotidiana.

Goleman (1999) considera que el reaprendizaje emocional y la modificación conductual son algunas estrategias de la educación y alfabetización emocional que debe comenzar a impartirse en la infancia. Habla de los "niños optimistas", que antes de iniciar la fase escolar ya se encuentran aprendiendo sobre autocontrol, comunicación y cooperación. En su texto narra experiencias de

implementación de talleres y cursos sobre el manejo de las emociones. Los resultados impactan positivamente en el rendimiento y bienestar de los alumnos.

Goleman (1995) introduce una teoría de la IE basada en competencias, que representan elementos claves para reeducar a las personas y desarrollar la IE. Estas son:

Competencias personales en el trato con uno mismo:

- Autoconocimiento: Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones mientras están aconteciendo. Supone reconocer los auténticos sentimientos y estados anímicos, simbolizarlos y nombrarlos adecuadamente. Hay emociones percibidas de forma consciente, pero otras se mantienen inconscientes. Estar bajo el influjo de estas últimas sin ejercer sobre ellas cierto control, puede llevar al fracaso en una entrevista laboral, por ejemplo. Al conocer las propias emociones, pueden ser controladas.
- Autorregulación: Es el control de los estados, impulsos y recursos internos, que implica aplazar la satisfacción de un deseo en aras de un objetivo, lograr una expresión emocional auténtica y satisfactoria y evitar los extremos del descontrol o represión emocional. Se considera aquí la capacidad de control de la irritabilidad, ansiedad y melancolía para evitar conductas indeseables. Goleman menciona recursos para controlar tales estados emocionales:
 - Reconsideración: interpretar la situación de una manera más positiva.
 - Aislamiento: alejarse de la situación y estar unos momentos a solas, para obtener serenidad.
Distracción: hacer otra cosa.
 - Técnicas de relajación: como la respiración profunda
- Motivación intrínseca: Es la capacidad para autoinducirse emociones y estados de ánimo positivos, como la confianza, el entusiasmo y el optimismo, que guían o que facilitan el logro de objetivos. Implica autodomínio emocional para conseguir metas de largo plazo, enfrentando las tareas con bajo nivel de ansiedad y alto nivel de disfrute, lo cual aumenta la eficacia en el desempeño.

Competencias sociales en el trato con los demás:

- Empatía: Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas, para establecer contactos personales de colaboración y mutuo entendimiento. Implica comprender y ayudar a los demás, con orientación de servicio y respeto de la diversidad.
- Habilidades sociales: Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo. Implica las capacidades de influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalización del cambio, establecimiento de vínculos y trabajo en equipo. Por ello, un profesional puede tener grandes conocimientos y un alto coeficiente intelectual, pero si no sabe relacionarse con los demás, sus posibilidades de éxito se verán muy disminuídas.

Las críticas a Goleman residen en la extensión de los conceptos que involucra y en la falta de operacionalización de las variables que considera. Pese a ello, este modelo ha resultado de utilidad en los ámbitos organizacionales y profesionales con sujetos adultos, por lo cual se decide abordar desde el mismo la presente investigación con estudiantes de psicología.

II.4.2. Modelos de Inteligencia Emocional como habilidad cognitiva

Son aquellos que conceptualizan la IE como un conjunto de habilidades cognitivas para el procesamiento de información emocional, sin incluir los factores vinculados a la personalidad. Hacen hincapié en las funciones de los lóbulos frontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado a las normas sociales y valores éticos. (García Fernández y Giménez Mas, 2010)

II.4.2. a. Modelo de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey

Establecido en 1990 por Salovey y Mayer y reformulado en 1997 por los mismos autores, a este modelo subyace una visión funcionalista de las emociones. Ellos sostienen que las emociones posibilitan la adaptación al medio, por ello consideran a la IE como una habilidad para el procesamiento de la información emocional, que armoniza las emociones y el razonamiento,

permitiendo hacer uso de las emociones para dar lugar a un razonamiento más eficiente y pensar más inteligentemente sobre las emociones. (Mayer y Salovey, 1997)

La IE desde este modelo se define como la habilidad para percibir la emoción, generar sentimientos facilitadores del pensamiento, comprender la emoción y regular las emociones que estimulan el crecimiento emocional e intelectual.” (Mayer y Salovey, 1997)

Este enfoque es conocido también como “Modelo de las Cuatro Ramas”, al estar constituido por las cuatro habilidades expuestas, ordenadas según un nivel de complejidad creciente, enlazadas de manera tal que para regular las emociones es necesario comprenderlas y percibir las con precisión. Sin embargo, esto no se cumple a la inversa ya que percibir las emociones es necesario pero no suficiente para comprenderlas y comprenderlas no alcanza para regularlas eficientemente. Las habilidades mencionadas pueden ser dirigidas hacia lo intrapersonal o interpersonal, dimensiones que pueden desarrollarse en distinto grado. (Mayer, Salovey y Caruso, 2008)

El Modelo de las Cuatro Ramas está integrado por las siguientes habilidades:

1-Percepción, valoración y expresión de la emoción: habilidad para identificar las emociones propias y ajenas, decodificando señales emocionales verbales y no verbales (expresión facial, movimiento corporal y tono de voz) (Extremera y Fernández Berrocal, 2006). Las emociones pueden ser identificadas en personas, objetos, obras de arte, paisajes, etc. Esta habilidad también supone expresar las emociones adecuadamente. (Mayer y Salovey, 1997)

2-Facilitación emocional al pensamiento: habilidad para considerar las emociones a la hora de razonar o solucionar problemas. Las emociones inciden en las cogniciones permitiendo focalizar la atención en lo importante. Por esto, los puntos de vista cambian según los estados emocionales. (Extremera y Fernández Berrocal, 2006).

3-Comprender y analizar las emociones: habilidad para entender cómo se procesa la emoción a nivel cognitivo, cuál es su significado, denominación, causas y posibles consecuencias en la acción. Esta habilidad también supone conocer:

-La combinación de emociones que dan lugar a emociones secundarias (como los celos, que son la combinación de admiración y amor junto con miedo a la pérdida debido a una amenaza.

-Las emociones complejas (el remordimiento luego de la culpa, por ejemplo)

-La transición de una emoción a otra (por ejemplo, la sorpresa por algo desagradable, el enojo posterior y la culpa posterior debido a esa expresión de ira)

-La existencia de sentimientos simultáneos y contradictorios (como sentimientos de amor y odio hacia una misma persona).

4-Regulación reflexiva de las emociones: incluye la proximidad hacia las emociones, el monitoreo, conducción y expresión direccionada de las mismas. El entorno social exige muchas veces no expresar ciertas emociones (especialmente las negativas), con lo cual se aprende que las emociones pueden ser separadas del comportamiento, controladas y desconectadas en ciertos momentos. Esta habilidad supone la metaevaluación cognitiva de los estados emocionales, la reflexión acerca de cómo afectan las emociones y si es necesario cambiarlas para una mejor adaptación. La regulación de las emociones en otros implica mitigar estados negativos, estimular emociones positivas incrementando el bienestar de los demás y utilizar eficazmente la persuasión con fines prosociales y no perniciosos. (Extremera y Fernández Berrocal ,2006)

II.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Con los modelos teóricos de IE presentados anteriormente, surgen sus técnicas de medida correspondientes, como resultado de copiosas investigaciones. Estas se dividen en dos grupos: las medidas de autoinforme y las medidas de habilidad. (Extremera Pacheco, Fernández Berrocal, Mestre Navas y Guil Bozal, 2004)

II.5.1. Medidas de autoinforme

Los modelos de IE que tienen en cuenta los diversos ámbitos del funcionamiento personal suelen medir la IE utilizando técnicas de autoinforme constituídas por enunciados a partir de los cuales la persona califica su IE valorando sus propias habilidades emocionales. Estos enunciados se puntúan generalmente mediante escalas de tipo likert.

Fernández Berrocal, Berrios Martos, Extremera y Augusto (2012) encuentran que la mayoría de los investigadores utiliza medidas de autoinforme para medir la Inteligencia Emocional. Esto es debido a que resultan pruebas económicas y fáciles de administrar, corregir e interpretar, aunque ofrezcan una información parcial al no medir el desempeño.

II.5.1.a. La TMMS-48 y la TMMS-24

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron la escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales (TMMS-48) formada por 48 ítems que la persona valora en una escala tipo likert de cinco puntos. La técnica evalúa la IE autopercibida, la estimación subjetiva sobre las propias capacidades para ser emocionalmente inteligente y no las destrezas actuales. La puntuación final arroja resultados para tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

La TMMS-24 es la adaptación al español de la TMMS-48 realizada por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

II.5.1.b. El EQ-i (Inventario de Cociente Emocional de Bar-On)

Este instrumento creado por Bar-On en 1996 es una escala autoadministrable tipo likert formada por 133 ítems que proporciona una estimación de la inteligencia emocional.

II.5.1.c. El ECI (Emotional Competence Inventory)

El ECI se basa en las competencias descritas y agrupadas por Goleman (1995). Evalúa aspectos de la inteligencia intrapersonal a través de tres subescalas: autoconocimiento, autocontrol y motivación, y aspectos de la inteligencia interpersonal mediante dos subescalas: empatía y habilidades sociales.

II.5.1.d. Cuestionario de inteligencia emocional de Tobías y Callejas

En el Cuestionario de inteligencia emocional de Tobías y Callejas (2001) el individuo debe estimar la frecuencia del comportamiento descrito en cada ítem, a partir de una escala likert que incluye las opciones: siempre, casi siempre, casi nunca, nunca.

Los puntajes para la interpretación del nivel de inteligencia emocional son: puntaje alto, puntaje medio, puntaje bajo. Las afirmaciones se clasifican en 7 factores de la inteligencia emocional:

1. Comunicación: habilidad para manifestar emociones e ideas a través del lenguaje verbal y no verbal, mantener intercambios fluidos, resolver situaciones interpersonales, escuchar y buscar el mutuo entendimiento.
2. Empatía: habilidad para comprender y considerar los sentimientos, emociones, necesidades, preocupaciones e intereses ajenos.
3. Autocontrol: habilidad para controlar, dirigir y monitorear los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, para resolver problemas con eficiencia y flexibilidad.
4. Automotivación: habilidad para mantener y estimular las emociones que facilitan el cumplimiento de objetivos, a partir del esfuerzo, el pensamiento positivo, el sentido del humor, la actividad física y el apoyo social.
5. Autoconocimiento: habilidad para ser sujeto y objeto de observación, reconocer los propios estados anímicos, recursos y limitaciones.
6. Relaciones con los demás: habilidad para persuadir, saber escuchar abiertamente, negociar y resolver los desacuerdos, guiar a otros, iniciar intercambios, alimentar y reforzar las relaciones interpersonales y trabajar en equipo.
7. Autoestima: es el concepto de sí mismo teñido de una valoración subjetiva que puede ser más o menos positiva o negativa.

En el presente trabajo se utiliza el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Tobías y Callejas (2001) por ser una herramienta que cuenta con la validez para medir este constructo en el contexto social colombiano, ubicado en Latinoamérica al igual que Argentina. Además, se considera uno de los cuestionarios más efectivos y completos, ya que se basa en el modelo mixto de la IE, teniendo en cuenta principalmente las teorías de Daniel Goleman y Bar-On.

II.5.2. Medidas de habilidad

Aquellos que aprecian la IE como un conjunto de habilidades de procesamiento emocional evalúan el constructo a través de pruebas de habilidad, rendimiento objetivo o ejecución, las cuales incluyen la resolución de situaciones que representan problemas emocionales para luego comparar las respuestas con criterios de puntuación objetivos.

Esta clase de instrumentos evita que los individuos distorsionen las respuestas en función de la deseabilidad social y disminuye los sesgos perceptivos y de memoria. Muchas veces hay observadores externos para aumentar la validez de los resultados. (Extremera Pacheco et al., 2004)

Existen dos medidas construidas en base al modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997): el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y una versión mejorada y reducida llamada MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test).

II.5.2.a. El MSCEIT

Con este instrumento se obtiene una puntuación global de la IE. Siguiendo a Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003), a continuación se desarrollan las tareas a través de las cuales se evalúan cada una de las cuatro ramas constituyentes de la IE:

- La percepción de emociones se evalúa mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías, donde la persona debe contestar en qué medida ciertas emociones están presentes en tales estímulos.
- La asimilación emocional se evalúa pidiendo a la persona que imagine y sienta una emoción dada, y valore el estado anímico que mejor facilitaría tareas cognitivas o conductas.
- La comprensión de emociones es medida a través de la identificación de estados emocionales combinados o complejos.
- El manejo de emociones se mide pidiendo a la persona que determine qué acción sería más efectiva para lograr cierto estado emocional y qué acción debería realizar alguien para regular las emociones de los demás exitosamente.

II.6. APLICACIONES Y LÍNEAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

II.6.1. Inteligencia Emocional y salud

Existen diversos estudios acerca de la IE vinculada a la salud. Investigaciones importantes comprueban que el bajo nivel de inteligencia emocional se relaciona con variables de desequilibrio psíquico tales como síntomas depresivos y ansiosos. (Góngora y Casullo, 2009)

Extremera y Fernández Berrocal (2006) afirman que a mayores niveles de claridad emocional hay mayor satisfacción vital, menos comportamientos disruptivos y mejor rendimiento escolar y laboral. Es decir, aquellos sujetos que son más conscientes de sus emociones son más hábiles para afrontar problemas emocionales.

Otros estudios demuestran que un nivel mayor de IE se asocia con indicadores positivos de bienestar psicológico tales como mayor satisfacción vital (Extremera, Durán y Rey, 2009), alta autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011) y un nivel más elevado de felicidad subjetiva y bienestar psicológico. (Extremera, Salguero y Fernández Berrocal, 2011)

González, Piqueras y Linares (2010) concluyen que niveles altos de IE se relacionan con una buena salud física y psíquica, mientras que niveles bajos de IE se vinculan a trastornos psicológicos tales como depresión, ansiedad, estrés, problemas de personalidad y conductas adictivas. Por ello, los autores recomiendan que se fomente el desarrollo de la IE desde la infancia como factor de resiliencia para prevenir la aparición de trastornos emocionales y mejorar las estrategias de afrontamiento ante el estrés.

Arias y Giuliani (2012) comparan el nivel de inteligencia emocional en personas de tres grupos de edad. Los resultados muestran que las personas de 60 a 75 años presentan un mayor nivel de inteligencia emocional que las personas de menor edad.

II.6.2. Inteligencia Emocional y educación

Tradicionalmente las escuelas se han centrado en la estimulación de las capacidades cognitivas desestimando la dimensión afectiva. A fines del siglo XX se comienza a vislumbrar la injerencia de la afectividad en la educación y en el desarrollo integral del alumnado, que va más allá de lo académico. (López Barajas, Ortega Álvarez y Moreno Romero de Ávila, 2010)

Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004) revisan la literatura sobre el tema y encuentran que un bajo nivel de IE facilita la aparición de problemas en los estudiantes, tales como déficit en el bienestar y ajuste psicológico, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico, aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Morales y López Zafra (2009) confirman la influencia de la IE sobre el rendimiento académico y afirman que los estudiantes con dificultades emocionales deberían aprender habilidades para afrontar esas dificultades.

Los estudiantes con marcadas habilidades para identificar y diferenciar emociones, reparar emociones negativas y prolongar las positivas, puntúan mejor en salud mental y tienen un nivel de impulsividad más bajo. (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004)

Bisquerra Alzina (2009) entiende la “Educación Emocional” como un proceso educativo continuo para potenciar habilidades socioemocionales a través de un entrenamiento en IE que mejore la calidad de vida de los alumnos.

Extremera y Fernández Berrocal (2009) destacan la necesidad de desarrollar la IE en profesores, ya que deben ser modelo de aprendizaje vicario para el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos.

II.6.3. Inteligencia Emocional y trabajo

Goleman (1995) plantea que en el mercado laboral actual, los mejores trabajadores son sujetos inteligentes a nivel emocional. La IE es buena predictor del éxito en la vida incluyendo el ámbito laboral, donde las habilidades emocionales sirven para solucionar conflictos de manera eficiente, comunicarse fluidamente con compañeros, jefes y empleados, manifestar las quejas como críticas positivas, aceptar la diversidad, ser un buen líder, generar un buen clima laboral, obtener satisfacción en la tarea, trabajar armónica y exitosamente en equipo, etc, todo lo cual conlleva a la adaptación efectiva al trabajo.

Salvador (2008) investiga el rol que cumple la IE en los escenarios laborales actuales, principalmente en el autoempleo, y detecta la influencia de la IE en la autoeficacia emprendedora.

Las personas que presentan mayores habilidades emocionales se perciben con mejores posibilidades de alcanzar el éxito en microemprendimientos, se integran y empatizan mejor, regulan sus emociones y cuentan con habilidades persuasivas.

Guillén (2010) afirma que ser un buen líder no está vinculado a factores innatos sino más bien al aprendizaje de competencias socioemocionales. Los líderes inteligentes a nivel emocional se conocen a sí mismos, mantienen relaciones sólidas y de confianza, regulan sus emociones y gestionan las de los demás, motivan a otros al demostrar pasión, compromiso y preocupación por las personas, obteniendo resultados palpables. Para el autor, que una persona desarrolle sus habilidades depende esencialmente de su actitud.

II.7. VARIABLES RELACIONADAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Hay investigaciones que focalizan sus esfuerzos en encontrar factores que expliquen la mayor o menor posesión de competencias de IE, centrándose en variables sociodemográficas tales como la edad, la experiencia o el sexo. (Danvila del Valle y Sastre Castillo, 2010)

La edad y la IE

Bar-On (2007) encuentra que a mayor edad se obtiene mayor puntuación en IE, por lo cual se estima que la IE se desarrolla con el tiempo.

La experiencia y la IE

Para Goleman (1999) el nivel de IE aumenta con la experiencia y la posición del trabajador en la organización.

El sexo y la IE

Las investigaciones de Bar-On (2007) y de Sánchez, Fernández Berrocal, Montañés y Latorre (2008) revelan que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación al nivel de IE. Los resultados muestran en general que las mujeres presentan mayor nivel de conciencia emocional y empatía, mientras que los hombres son más hábiles en la regulación de las propias emociones.

Sin embargo, Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas (2011) aseguran que entre hombres y mujeres no existen diferencias significativas a nivel de la IE.

Hay que considerar que variables como la autoestima, el autoconcepto, los estilos de crianza parentales y los estilos de enseñanza pueden ser influencia favorable o desfavorable sobre el desarrollo de la IE. (Castillo, 2012)

II.8. SÍNTESIS

A lo largo del capítulo se ha realizado un recorrido por los aspectos medulares de la IE: su origen, concepto, modelos, técnicas de medición, aplicaciones, líneas de investigación y variables relacionadas.

La inteligencia Emocional es una de las cualidades positivas del ser humano que la psicología positiva se propone estudiar y desarrollar para mejorar la calidad de vida y promover la salud mental positiva.

Al analizar los modelos de IE, se observan elementos comunes en ellos. Todos consideran que la Inteligencia Emocional implica un conjunto de habilidades para percibir, discriminar, comprender, expresar y regular las emociones propias y de los demás de forma adaptativa.

Las líneas de investigación actuales indican en general que un buen nivel de inteligencia emocional se asocia a un buen nivel de salud psíquica y emocional, a un rendimiento escolar satisfactorio y al éxito en el ámbito laboral.

Es de importancia resaltar que la IE se relaciona estrechamente con diversas variables sociodemográficas tales como la edad, la experiencia o el sexo. Además, factores como la autoestima, el autoconcepto, los estilos de crianza parentales y los estilos de enseñanza tienen influencia en el desarrollo de la IE.

En la presente investigación se utiliza una medida de autoinforme para la medición de la IE y se toma como referencia el modelo mixto de Goleman, por ser considerado el más conveniente para la evaluación en estudiantes de psicología.

CAPÍTULO III

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

III.1. INTRODUCCIÓN

III.2. LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO

Corbella et al. (2008) revisan la literatura existente sobre las variables del éxito terapéutico y destacan la importancia de las variables del terapeuta, que son mucho más determinantes del resultado terapéutico que las técnicas.

Hoy por hoy es de aceptación general que más allá del marco teórico, la relación terapéutica es el factor de mayor peso en el resultado final del proceso. Una relación terapéutica positiva supone sentimientos de agrado, respeto y confianza. Cuanto mejor sea la relación, más y mejor colabora y participa el cliente en la evaluación e intervención. Terapeuta y cliente deben conformar un equipo de trabajo conjunto hacia la consecución de las metas terapéuticas.

A través de la interacción, el psicoterapeuta consigue sus metas. Los mensajes verbales y no verbales aumentan o disminuyen la probabilidad de ayudar o no al paciente sin importar tanto la corriente teórica desde la cual se trabaje. (Hidalgo y Abarca, 1990)

Ibañez Reyes, Vargas Flores, Landa Durán y Olvera Méndez (2011) plantean que en la literatura es posible encontrar información sobre las características que hacen a un terapeuta exitoso. Sin embargo, existen escasos programas para la formación de terapeutas noveles. Por ello, los autores desarrollan un proyecto para la formación de competencias de un terapeuta experto.

Según estos autores, las competencias socioemocionales de un terapeuta son fundamentales para su trabajo y no están supeditadas a la línea teórica que maneje. Tales competencias implican la expresión adecuada de sentimientos, ideas, actitudes, deseos, respetando los derechos propios y de los demás.

Bados López y García Grau (2011) afirman que las habilidades terapéuticas permiten el establecimiento de la relación con el paciente, brindando comprensión sobre el problema que padece y la forma de afrontarlo. La eficiencia del terapeuta depende en gran medida de sus habilidades sociales. Cualidades como la empatía, calidez, aceptación, persuasión y apoyo,

bienestar emocional congruencia, credibilidad y autenticidad son relevantes y gravitan en la alianza terapéutica.

En psicoterapia, las habilidades sociales constituyen una estrategia del psicólogo, que las utiliza a lo largo de todo el proceso. La alianza terapéutica es un componente de la psicoterapia exitosa. (Vargas, Ibáñez y Durán, 2011)

El psicólogo tiene el objetivo primero de ayudar al paciente. Para esto, debe facilitar la relación terapéutica a través de la empatía y genuinidad. Los profesionales que logran en general resultados terapéuticos efectivos suelen conocer y manejar enfoques y herramientas diversas. En ocasiones, es necesario que el psicólogo se muestre cercano y abierto, mientras que en otras, requiere ser más distante. Al disponer de estrategias variadas, el profesional puede escoger la más adecuada al paciente y a la situación, adaptándose con versatilidad.

La relación terapéutica efectiva constituye el principal medio para el cambio terapéutico y para el éxito de las estrategias. Es importante identificar actitudes y conductas propias que faciliten o interfieran en una relación terapéutica. Las características afectivas que debe tener un terapeuta para (Vargas, Ibáñez y Durán, 2011) son:

- La competencia intelectual: conocimientos en diversas áreas, energía y responsabilidad para inspirar confianza, seguridad y colaboración de los clientes.
- El conocimiento de sí mismo: sentimientos y actitudes sobre sí mismo.
- Apoyo: implica un equilibrio entre el apoyo y la protección evitando la dependencia del cliente.
- Competencia: los sentimientos de competencia profesional tienen efecto sobre las conductas del psicólogo en la relación terapéutica.
- Objetividad emocional: equilibrio entre distancia y cercanía (disociación instrumental).

Además, existen condiciones facilitadoras de la relación terapéutica:

- Empatía: capacidad de comprender a las personas desde su propio marco de referencia, para establecer el rapport.
- Respeto: atención positiva.
- Genuinidad: congruencia.

Corbella et al. (2008) hablan de los medios verbales para transmitir la empatía:

- Transmitir el conocimiento sobre los sentimientos del cliente.
- Comprender los pensamientos y perspectivas del cliente a pesar de que no hayan sido verbalizadas por él.
- Mostrar deseos de comprender al cliente.
- Tratar lo que es importante para el cliente.

El estilo personal del terapeuta tiene que ver con la manera particular y habitual para cumplir con su tarea más allá del enfoque teórico. Se vincula al estilo comunicativo, actitudes y personalidad, sin limitarse a las técnicas que utiliza. Las funciones del estilo personal del terapeuta son:

- o Instruccional: instalación y ajuste del dispositivo terapéutico.
- o Atencional: selección de los elementos para avanzar en el trabajo terapéutico.
- o Operacional: modo de cumplimiento de pautas.
- o Involucración: modo en que el terapeuta se compromete en su tarea.

Según Licea Jiménez (2002) los estudiantes de psicología deben trabajar la conciencia emocional, lo cual implica:

- Evaluar sus fortalezas y debilidades.
- Desarrollar acciones que despierten autoconfianza en sus capacidades.
- Autorregular las emociones perturbadoras.
- Mantener estándares adecuados de honestidad, integridad y responsabilidad.
- Estar motivados para lograr estándares de excelencia laboral, compromiso con la organización y con el grupo de trabajo.

El mismo autor plantea elementos claves de inteligencia emocional a desarrollar por los psicólogos en el trato cotidiano con los pacientes:

- Empatía: comprensión de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros.
- Influencia: tácticas de persuasión para lograr adherencia al tratamiento.
- Comunicación: saber escuchar abiertamente y ofrecer respuestas convincentes.
- Manejo de conflictos: negociar y resolver desacuerdos.

- Liderazgo: guiar a las personas para que fomenten o recuperen la salud psíquica.

(Licea Jiménez, 2002) sostiene que las relaciones con otras personas pueden ser fuente de bienestar psicológico o en caso contrario, de estrés y malestar cuando se carece de habilidades sociales. Las personas que poseen bajo nivel de habilidades sociales suelen tener dificultades para expresar sus ideas y emociones, pedir un favor, resolver situaciones y entablar amistades. Estos problemas relacionales pueden producir ansiedad, depresión o enfermedades psicosomáticas y conlleva emociones negativas como la frustración o la ira, y a sentirse rechazados, desvalorizados e ignorados por los demás.

Para el autor, el mundo exige que los psicólogos sean formados en habilidades sociales que les permitan mantener vínculos sanos consigo mismos y con los demás. Entre las cualidades que el estudiante de psicología debe adquirir está la capacidad de interrelación, considerando que a mayor capacidad de relación, mayor autoestima y mejor imagen personal.

III. 3. INVESTIGACIONES SOBRE LA TEMÁTICA

Un antecedente importante es el estudio realizado por Del Prette, Del Prette y Castelo Branco (1992), donde se investiga si el cursado de la carrera de psicología se relaciona con un aumento de las habilidades sociales en los estudiantes. Se examinan alumnos de primer año y avanzados, esperando encontrar diferencias a favor de los segundos. Los resultados muestran semejanzas entre ambos grupos, excepto en la dimensión de “incomodidad”, lo cual indica que la carrera no estimula el aprendizaje de habilidades sociales y que los estudiantes avanzados perciben las situaciones sociales críticas como más incómodas que los de primer año. Para los estudiantes avanzados, la adaptación social es equivalente a autocontrolar los impulsos evitando los conflictos y relegando los derechos propios. Hay un déficit general de los estudiantes de psicología en las habilidades de rechazar pedidos, contraargumentar, discordar y defender las propias ideas.

Reyes Tejada (2003) encuentra bajos niveles de asertividad y alto nivel de ansiedad ante los exámenes en un grupo de estudiantes de psicología de primer año en una universidad de Perú.

Gallego Villa (2008) observa que un grupo de estudiantes de psicología obtiene un nivel medio en habilidades sociales y una frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales.

León Camargo, Rodríguez Angarita, Ferrel Ortega y Ceballos Ospino (2009) realizan una investigación con 153 estudiantes universitarios del primer semestre de Medicina, Psicología, Enfermería y Odontología de una universidad de Colombia. Se encuentra que a mayor nivel de asertividad en los estudiantes, mayor nivel de autoestima.

Campo Ternera y Martínez de Biava (2009) estudian el repertorio de habilidades sociales de los estudiantes del primer semestre de la carrera de psicología, para luego determinar el efecto de un programa de intervención. Se encuentra que las mujeres logran mejor desempeño al hacer y rechazar peticiones y relacionarse con amigos. Los hombres obtienen mejor desempeño en interactuar con personas que les atraen. En general, los estudiantes necesitan mejorar sus relaciones familiares.

Arias y Campillo (2010) estudian las habilidades sociales de los estudiantes de psicología de una universidad colombiana. Se concluye que los estudiantes presentan déficit en habilidades sociales tales como: defensa de los propios derechos como consumidor, decir no, cortar e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto y la expresión de enfado o disconformidad, vinculado a un excesivo autocontrol.

Lestussi, Freytes, López y Olaz (2012) investigan el nivel de habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad cordobesa, para comprobar si existen diferencias según el año de cursado. Se concluye que los estudiantes de quinto año en general poseen un déficit en el repertorio de habilidades sociales en relación a los estudiantes de primer año. Esto indicaría que los estudiantes de egreso inminente no contarían con un entrenamiento en habilidades sociales esenciales para ejercer.

Villa Piedra (2012) encuentra correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y la motivación para el pensamiento crítico en estudiantes de psicología.

III. 4. ESTRATEGIAS PARA LA ESTIMULACIÓN, EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE LA IE

Aunque no son abundantes, existen estudios científicos que constatan la eficacia de programas de entrenamiento en habilidades de la IE.

Del Prette, Del Prette y Mendes (1999) diseñan un programa con el propósito de desarrollar habilidades interpersonales vinculadas al desempeño del psicólogo. Se utilizan técnicas de entrenamiento conductual, disminución de ansiedad, resolución de problemas y reestructuración cognitiva. Los resultados muestran una adquisición satisfactoria de habilidades sociales en el grupo experimental comparado con el grupo control.

Fernández Berrocal y Ruiz Aranda (2008) afirman que educar la inteligencia emocional es necesario en el ámbito educativo, lo cual puede lograrse a través de programas que focalicen en la práctica y entrenamiento de competencias socioemocionales, más que en la instrucción verbal.

Ramos, Hernández, y Mena (2009) comprueban la eficacia de un programa de entrenamiento en inteligencia emocional que dura ocho semanas e incluye mindfulness (atención plena) para lograr beneficios emocionales a corto plazo. El grupo experimental muestra una disminución en los niveles de ansiedad y en la tendencia a culparse a sí mismos y a otros de sus dificultades. Además, aumenta el nivel de planificación y optimismo frente a los problemas cotidianos.

Cuadra Peralta, Veloso Besio y Moya Rubio (2010) constatan la influencia positiva de un programa de entrenamiento de IE sobre el bienestar subjetivo y la satisfacción laboral en un grupo de profesores.

Ortega Navas (2010) menciona que el fin de la educación emocional es la prevención y disminución de situaciones que influyen negativamente en la salud física y psíquica. Es un proceso continuo y permanente que lleva a adoptar estilos de vida más saludables y a afrontar más efectivamente las situaciones de estrés.

Guachilema (2011) encuentra que la ansiedad gravita en el déficit asertivo de los estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de psicología de una universidad de

Ecuador. Propone la formación de grupos terapéuticos para el entrenamiento de la asertividad y disminución de la ansiedad en los estudiantes.

Ibañez Reyes et al. (2011) elaboran y evalúan un manual de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos de la carrera de psicología. Sostienen que tales habilidades son fundamentales para el desempeño del psicólogo ya que el mismo está en interacción constante con personas, trabaja en grupo, habla en público, resuelve problemas, toma decisiones, media conflictos y promueve el desarrollo de otros. Fomentar las habilidades asertivas permite también crear una buena relación con el paciente y aumentar la adherencia al tratamiento.

Delgado, Casado, García y Maestú (2011) crean y aplican un programa para formar a futuros psicólogos en distintas capacidades socioemocionales útiles para el ejercicio de su profesión. El mismo se desarrolla a lo largo de cuatro módulos: entrenamiento en inteligencia emocional, habilidades básicas de comunicación, solución de problemas y toma de decisiones, y trabajo en equipo, distribuidos en 15 sesiones de una hora de duración. Para evaluar los resultados de la intervención, se examina a los estudiantes antes y después de la misma. Se concluye que el programa es eficaz, lo cual se ve reflejado en el aumento de la capacidad para resolver problemas cotidianos, la confianza para afrontar situaciones nuevas, el aumento de la comprensión de las propias emociones y las de los demás y una mejora en las conductas asertivas.

Nuria, Attilio y Marcela (2011) aseguran que a través de la psicología positiva se pueden cultivar cogniciones, emociones y comportamientos positivos en los estudiantes de carreras de la salud. Actualmente, algunas universidades de medicina están incorporando al plan de estudios actividades basadas en la psicología positiva con el fin de disminuir el estrés y potenciar fortalezas personales tales como la autoconciencia, inteligencia emocional, autoeficacia, resiliencia y optimismo.

Entre las técnicas más efectivas para estimular la IE se destacan la reestructuración cognitiva, estrategias de control del estrés, el deporte, la escritura de experiencias positivas y mindfulness (relajación). Las menos efectivas son las que implican pasividad y disminución directa de la ansiedad mediante drogas y evitación social.

Hay un crecimiento sostenido de la demanda por cursos de psicología positiva. Por ejemplo, un curso de inteligencia emocional dictado por la Universidad de Harvard ha tenido más de 900 alumnos inscriptos y se ha convertido en el curso más popular de su historia. En la actualidad, más de 100 universidades norteamericanas ofrecen cursos ligados a ésta temática. Países del G8 (el club de los países más ricos) apoyan la aplicación de programas de educación emocional en la escuela.

Bisquerra Alzina (2009) expone un modelo de educación emocional basado en ciertas competencias básicas que deben incorporarse a la educación formal de manera planificada y sistemática: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

III.5. SÍNTESIS

Se puede decir que la inteligencia emocional es una herramienta esencial en la práctica del psicólogo. Por ello es esperable que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera de psicología, exista un progreso en el dominio de las habilidades sociales.

En relación a esto, existen investigaciones que constatan y otras que rectifican la idea de que el cursado de la carrera de psicología se relaciona con un aumento de las habilidades sociales en los estudiantes.

Numerosos autores comprueban la eficacia de programas de entrenamiento de estudiantes de psicología en habilidades de la IE, destinados a formar a futuros psicólogos en distintas capacidades socioemocionales útiles para el ejercicio de su profesión.

Se espera que el estudiante de psicología próximo a egresar cuente con un repertorio de conductas socialmente competentes, que contribuyan a un desempeño profesional eficiente, a la realización personal, al desarrollo de actitudes positivas y a la disminución del estrés.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS

IV.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

IV.1.1. General

Comparar el nivel de inteligencia emocional de estudiantes de primer y quinto año de la Licenciatura en Psicología en la Universidad del Aconcagua, ubicada en Mendoza.

IV.1.2. Específicos

Identificar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primer año de la licenciatura en psicología.

Identificar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de la licenciatura en psicología.

Comparar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primer y quinto año de la licenciatura en psicología.

Identificar los puntajes obtenidos por los estudiantes de primer y quinto año de la licenciatura en psicología en cada una de las subescalas de la inteligencia emocional, que son *empatía, automotivación, autoestima, relaciones con los demás, comunicación, autoconocimiento y autocontrol*.

Comparar los puntajes obtenidos por los estudiantes de primer y quinto año de la licenciatura en psicología en cada una de las subescalas de la inteligencia emocional, que son *empatía, automotivación, autoestima, relaciones con los demás, comunicación, autoconocimiento y autocontrol*.

IV.2. HIPÓTESIS

Las hipótesis del presente trabajo son:

H1. Los estudiantes de psicología de quinto año presentan mayor nivel de inteligencia emocional que los estudiantes de primer año.

H2. Los estudiantes de psicología de quinto año presentan mayor puntaje en la subescala *autocontrol* que los estudiantes de primer año.

H3. Las estudiantes de psicología mujeres presentan mayor puntaje en la subescala *autoconocimiento* que los estudiantes de psicología varones.

H4. Los estudiantes de psicología varones presentan mayor puntaje en la subescala *autocontrol* que las estudiantes de psicología mujeres.

IV.3. DISEÑO

IV.3.1. Tipo de estudio

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2008), el presente trabajo se enmarca en el enfoque cuantitativo de investigación.

Partiendo de la clasificación propuesta por León y Montero (2003), el diseño es descriptivo comparativo, no experimental, transversal con encuestas.

IV.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra está conformada por 100 estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología en la Universidad del Aconcagua ubicada en Mendoza, Argentina.

Se trata de una muestra no probabilística, ya que los resultados son válidos para el presente estudio y generalizables a la muestra.

De los participantes, 77 son mujeres (77%) y 23 son varones (23%). Sus edades oscilan entre los 18 y 34 años, resultando un promedio de edad de 21 años. De la muestra, 50 alumnos corresponden a 1° año y 50 a 5° año.

IV.5. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

En el presente trabajo se utiliza el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Tobías y Callejas (2001) por ser una herramienta que cuenta con la validez para medir este constructo en el contexto social colombiano, que se ubica en Latinoamérica al igual que Argentina. Además se considera uno de los cuestionarios más efectivos y completos, ya que se basa en el modelo mixto de la IE. El instrumento es de autorreporte y es utilizado ad hoc, a los fines de la presente investigación.

IV.5.1. Materiales

Los materiales incluyen dos hojas con 120 ítems vinculados a las siete categorías de la inteligencia emocional, dos hojas de respuesta y una lapicera.

IV.5.2. Administración

En un primer momento, el sujeto lee la declaración de participación voluntaria y de aceptar las condiciones, comienza a responder el cuestionario. Esta profesora:

“Comprendo que realizaré un cuestionario donde aportaré información sobre mis emociones, pensamientos y comportamientos de manera confidencial a los fines de la investigación. He sido avisado de que el evaluador responderá a preguntas sobre los procedimientos y propósitos de la investigación, pero que ciertas preguntas pueden afectar el resultado del estudio y sólo podrán ser respondidas luego de completar el cuestionario. Entiendo las condiciones y acepto participar en esta investigación.”

La consigna es: “Leé los siguientes enunciados y elegí la opción con la que te sientas identificado en cada uno de ellos (siempre, casi siempre, casi nunca o nunca). Anotá con una cruz la opción elegida en las hojas de respuesta. Es necesario responder con la mayor

sinceridad posible. Debe ser elegida SÓLO una opción por enunciado y no hay respuestas correctas o incorrectas ni tiempo límite.”

El individuo debe estimar la frecuencia con que se comporta de forma sugerida por cada ítem, consignando cruces en las hojas de respuesta en base a una escala likert que varía de: siempre, casi siempre, casi nunca, nunca.

IV.5.3. Evaluación e interpretación

Se utiliza la plantilla de calificación en la que se encuentra el puntaje establecido para cada una de las respuestas, para calificar cada una de ellas con el puntaje correspondiente.

Para obtener el puntaje total de la escala, se realiza la sumatoria de los puntajes de todas las respuestas, a excepción de los puntajes correspondientes a las afirmaciones 12, 32, 45, 47 y 72, ya que estas son de control, es decir que se tienen en cuenta para la confiabilidad del cuestionario.

Tal sumatoria da como resultado el puntaje total, que representa el nivel de inteligencia emocional. Los puntajes para la interpretación del nivel de inteligencia emocional son los siguientes:

- Entre 361 y 480: Nivel alto de IE
- Entre 241 y 360: Nivel medio de IE
- Entre 120 y 240: Nivel bajo de IE

Cada número de respuesta en la plantilla está diferenciado con alguno de los 7 colores que representan los factores de la inteligencia emocional:

- **Automotivación:** tendencias emocionales que facilitan el logro de metas.
- **Autoconocimiento:** identificar las propias emociones, fortalezas y limitaciones.
- **Autocontrol:** manejar los propios estados anímicos para la resolución de problemas.
- **Autoestima:** autovaloración.
- **Empatía:** entender los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los otros.
- **Comunicación:** expresar sentimientos e ideas de manera efectiva.
- **Relaciones con los demás:** persuadir, negociar, inducir respuestas deseadas en los otros.

Para obtener el puntaje de cada una de las 7 subescalas, se suman los puntajes correspondientes a las respuestas agrupadas por colores. Por ejemplo, el puntaje de la subescala “Autoestima” se consigue sumando los puntajes de las respuestas N° 30,31,41,43,57,61,69,77,78,80,87,89,93,106 y 110.

IV.6. PROCEDIMIENTO

Inicialmente fueron localizados algunos profesores de primer y quinto año, a quienes se les explicaron los objetivos y el procedimiento del estudio, especificándose la modalidad de trabajo. Se les solicitó autorización para realizar la toma del cuestionario de inteligencia emocional a los alumnos antes de comenzar su clase.

Se avisó a los alumnos participantes que recibirían información vinculada a los propósitos de la investigación sólo luego de completar el cuestionario, para evitar que las expectativas de los encuestados afectaran los resultados del estudio.

Se pidió consentimiento de participación informada y voluntaria a los alumnos y se les explicó que los datos aportados serían anónimos y confidenciales. Luego, se expresó que era esencial la sinceridad al responder, enfatizando la ausencia de respuestas correctas o incorrectas y reforzando la necesidad de que respondan a todos los ítems.

Previo lectura y explicación de las instrucciones para responder el cuestionario, se procedió a la administración del mismo a los estudiantes.

Hubo disponibilidad de recursos humanos (estudiantes de psicología, tesista que administró los cuestionarios) y materiales (aulas, copias del protocolo de inventario, elementos para escribir).

IV.6.1. Análisis de datos

En el análisis se evaluó primeramente cada cuestionario de forma individual para extraer los puntajes de cada estudiante a nivel de la escala completa y de cada subescala. Se agruparon los datos de los estudiantes de 1° año por un lado, y los de 5° año por otro. Luego, se procedió al cálculo del porcentajes en relación a algunos datos sociodemográficos (sexo y edad). La variable “edad” no se tuvo en cuenta en el análisis. Se realizó un análisis estadístico descriptivo y comparativo de los datos arrojados por las muestras de estudiantes de 1° y 5° año. Los resultados fueron presentados gráficos, diferenciando las muestras. El análisis comparativo se llevó a cabo en relación al nivel general de IE y a los factores de la inteligencia emocional: *comunicación, empatía, autoconocimiento, automotivación, autocontrol, relaciones con los demás y autoestima*, y también se consideró la variable *sexo* al comparar a varones y mujeres en las subescalas de autoconocimiento y autocontrol. Por último, se discuten los resultados obtenidos teniendo en cuenta las investigaciones previas y el marco teórico.

TERCERA PARTE

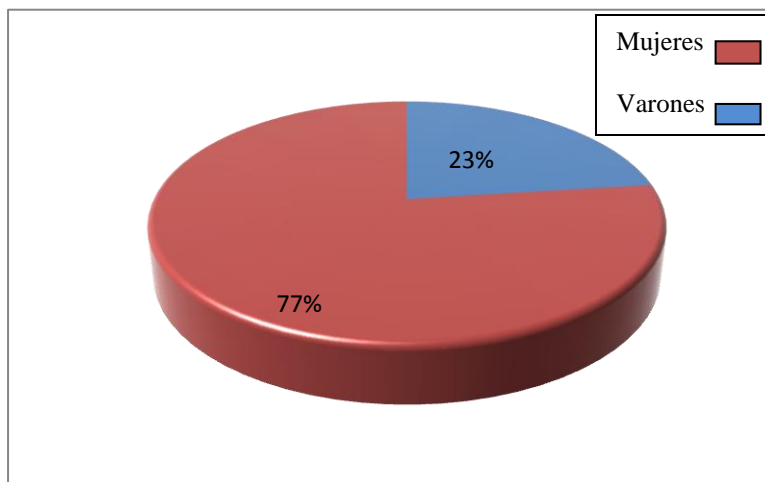
RESULTADOS

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

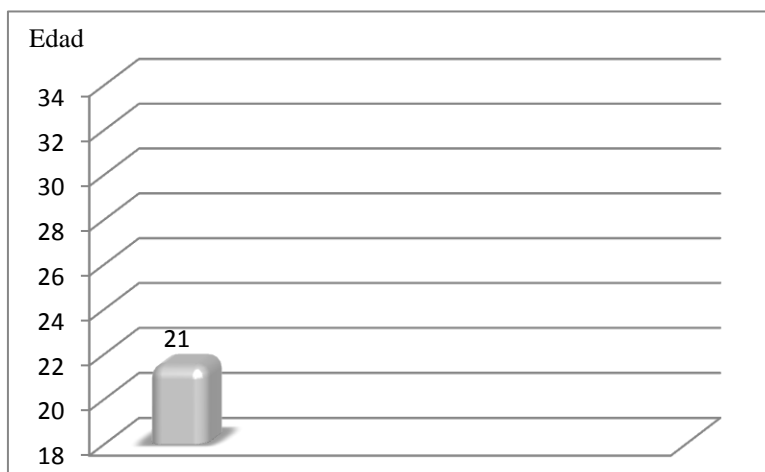
V.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Gráfico 1: Porcentaje de varones y mujeres de la muestra total.



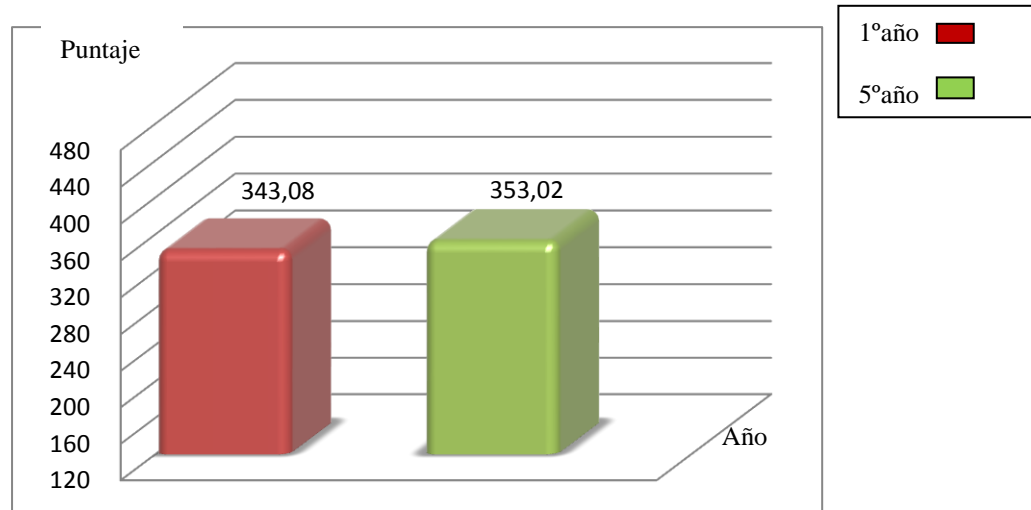
De los 100 participantes, 77 son mujeres (77%) y 23 varones (23%).

Gráfico 2: Promedio de edad de la muestra total.



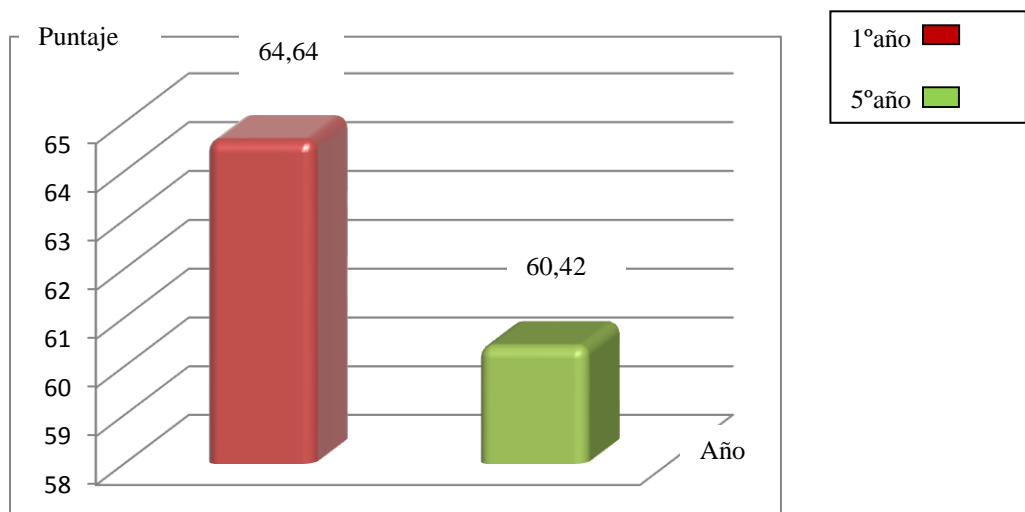
Las edades de los participantes oscilan entre los 18 y 34 años, resultando un promedio de edad de 21 años aprox.

Gráfico 3: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1° y 5° año en la escala general del cuestionario de inteligencia emocional.



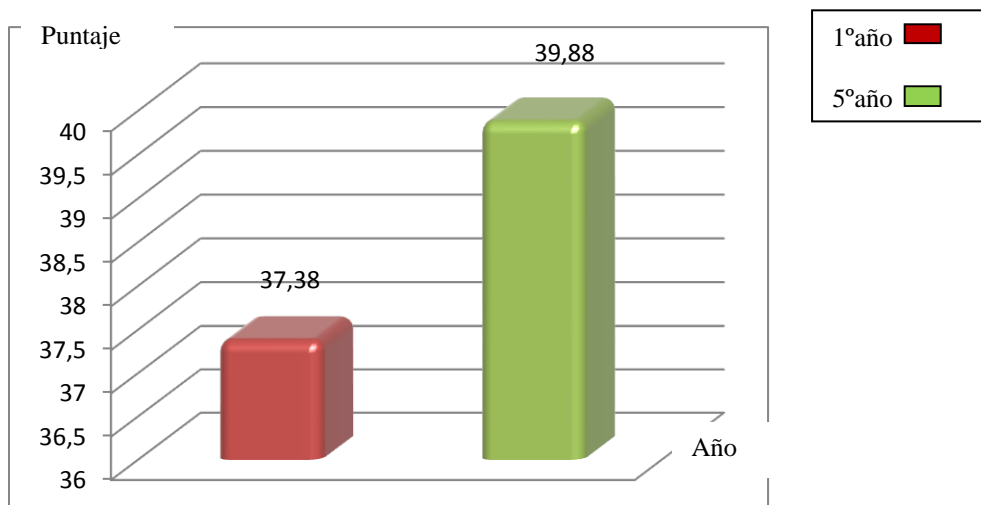
La muestra de estudiantes de 1° año obtiene un promedio de 343,08 en la escala total, lo cual representa un nivel medio de inteligencia emocional. Por otra parte, la muestra de estudiantes de 5° año obtiene un promedio de 353,02 en la escala total, ubicándose también dentro del nivel medio de inteligencia emocional.

Gráfico 4: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1° y 5° año en la subescala *Comunicación*.



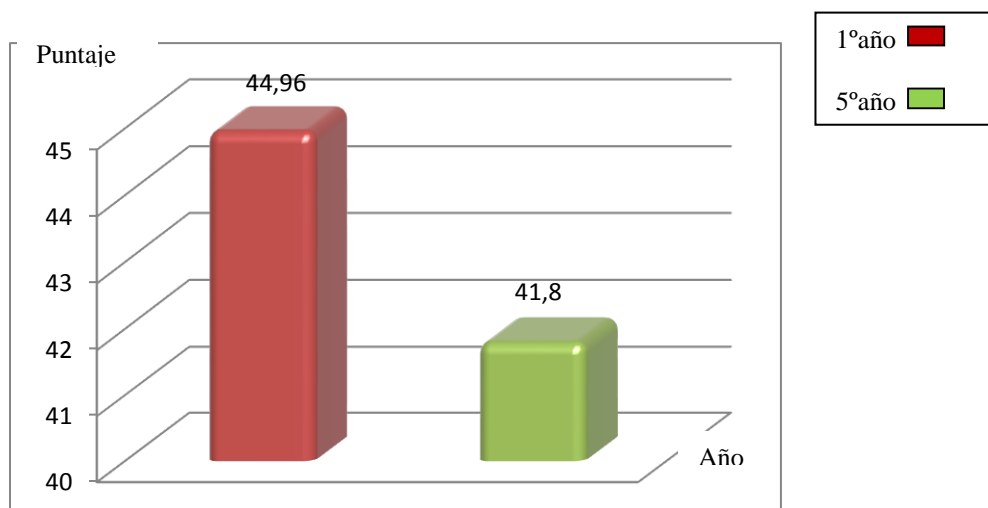
La muestra de estudiantes de 1° año alcanza un promedio de 64,64 en la subescala *Comunicación*, obteniendo un puntaje superior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanza un promedio de 60,42

Gráfico 5: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1° y 5° año en la subescala *Empatía*.



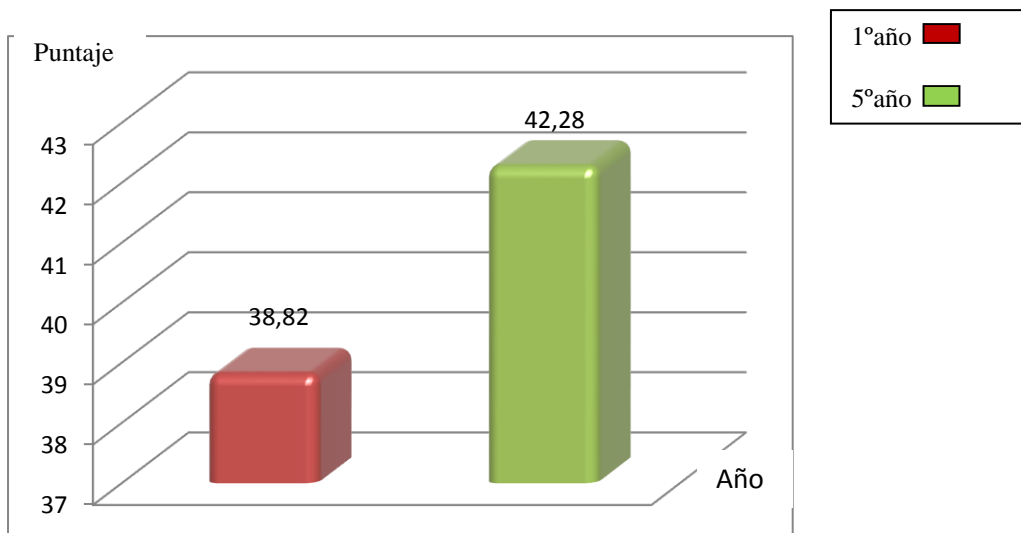
La muestra de estudiantes de 1° año alcanza un promedio de 37,38 en la subescala *Empatía*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanza un promedio de 39,88.

Gráfico 6: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1° y 5° año en la subescala *Autoconocimiento*.



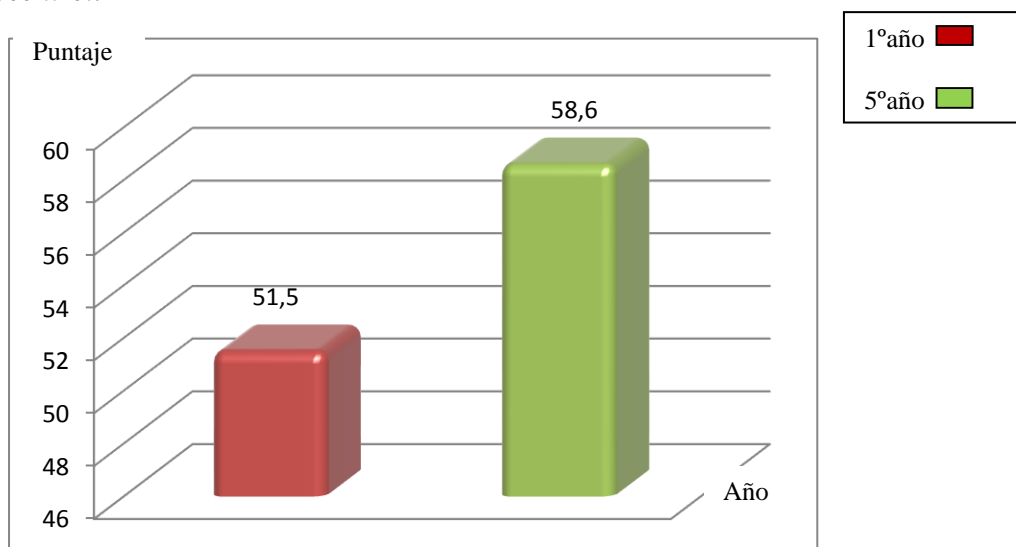
La muestra de estudiantes de 1° año alcanza un promedio de 44,96 en la subescala *Autoconocimiento*, obteniendo un puntaje superior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanza un promedio de 41,8.

Gráfico 7: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1º y 5º año en la subescala *Automotivación*.



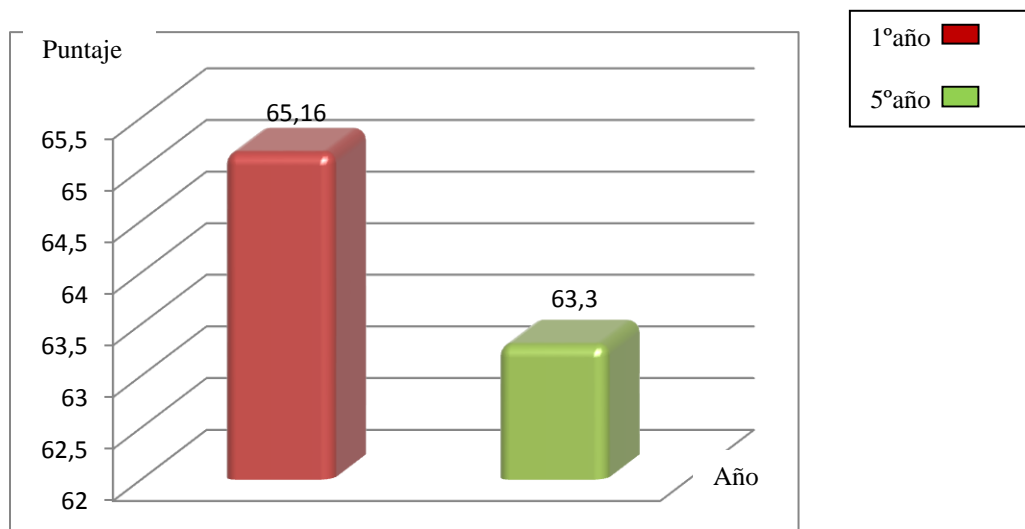
La muestra de estudiantes de 1º año alcanza un promedio de 38,82 en la subescala *Automotivación*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5º año, que alcanza un promedio de 42,28.

Gráfico 8: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1º y 5º año en la subescala *Autocontrol*.



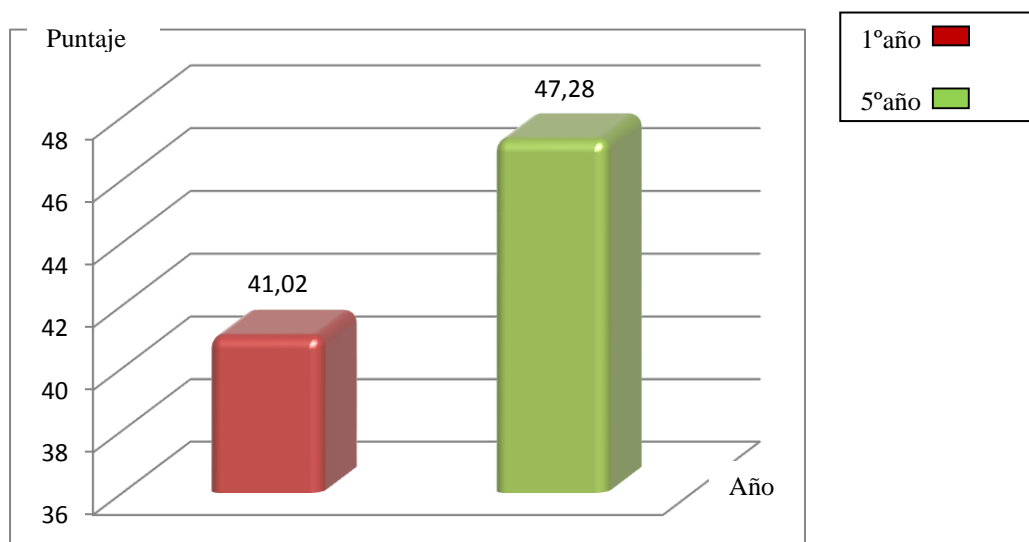
La muestra de estudiantes de 1º año alcanza un promedio de 51,5 en la subescala *Autocontrol*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5º año, que alcanza un promedio de 58,06.

Gráfico 9: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1º y 5º año en la subescala *Relaciones con los demás*.



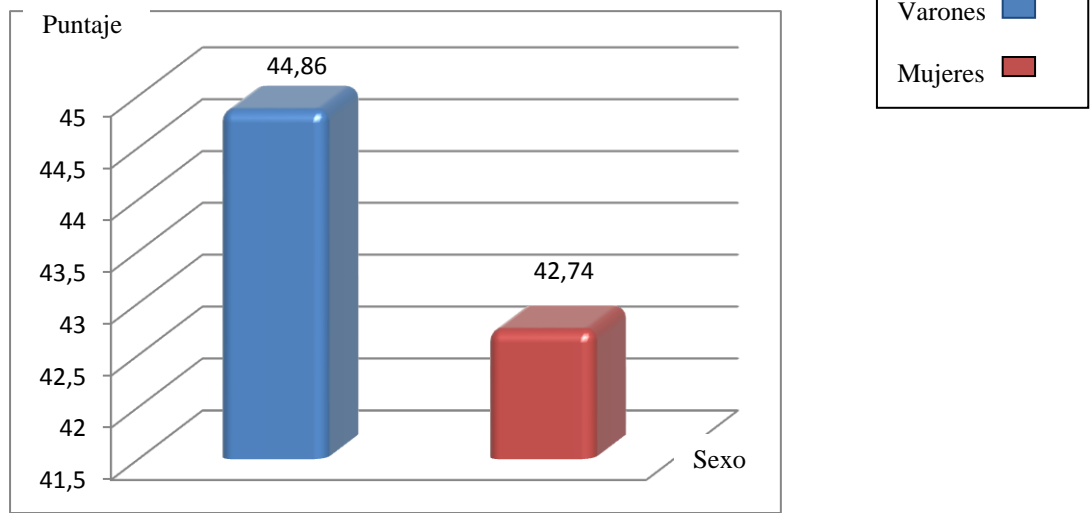
La muestra de estudiantes de 1º año alcanza un promedio de 65,16 en la subescala *Relaciones con los demás*, obteniendo un puntaje superior con respecto a la muestra de estudiantes de 5º año, que alcanza un promedio de 63,3.

Gráfico 10: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por 1º y 5º año en la subescala *Autoestima*.



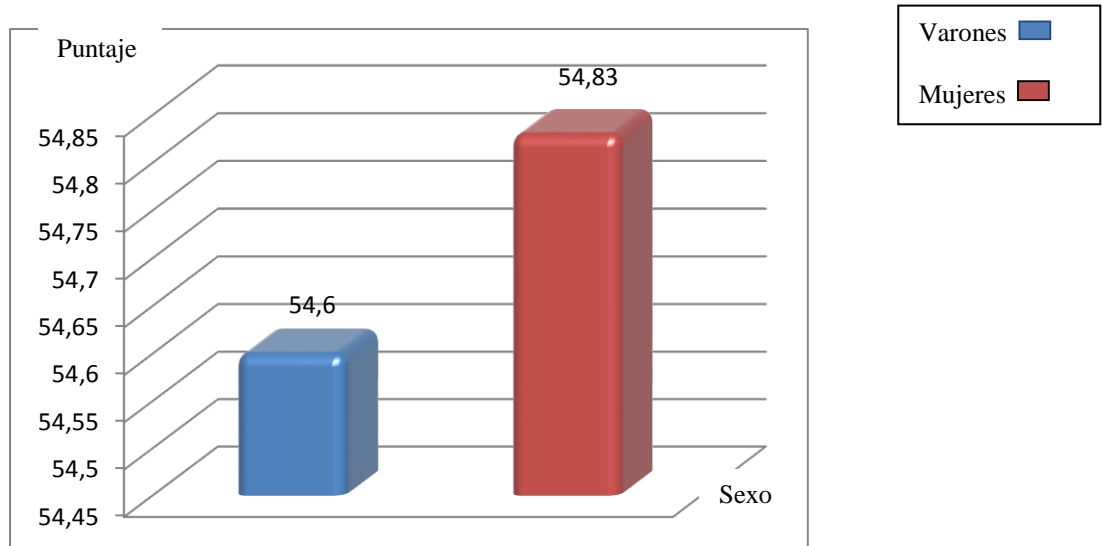
La muestra de estudiantes de 1º año alcanza un promedio de 41,02 en la subescala *Autoestima*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5º año, que alcanza un promedio de 47,28.

Gráfico 11: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por varones y mujeres en la subescala *Autoconocimiento*.



Los varones alcanzan un promedio de 44,86 en la subescala *Autoconocimiento*, obteniendo un puntaje superior con respecto a las mujeres, que alcanzan un promedio de 42,74.

Gráfico 12: Comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por varones y mujeres en la subescala *Autocontrol*.



Los varones alcanzan un promedio de 54,60 en la subescala *Autocontrol*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a las mujeres, que alcanzan un promedio de 54,83.

V.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Considerando la importancia de la inteligencia emocional para el desempeño profesional del psicólogo, el objetivo general del presente estudio fue identificar el nivel de inteligencia emocional que poseen los estudiantes de 1° y 5° año de la licenciatura en psicología de la Universidad del Aconcagua ubicada en Mendoza, a los fines de comparar ambas muestras, lo cual permitiría estimar si la formación académica de esta carrera promueve el desarrollo de competencias sociales. Se discuten a continuación los resultados obtenidos.

La muestra de estudiantes de 1° año obtuvo un promedio de 343,08 en la escala total, lo cual representa un nivel medio de inteligencia emocional. Por otra parte, la muestra de estudiantes de 5° año obtuvo un promedio de 353,02 en la escala total. Estos resultados permiten rechazar la primera hipótesis planteada:

“H1. Los estudiantes de psicología de quinto año presentan mayor nivel de inteligencia emocional que los estudiantes de primer año.”

Tanto la muestra de estudiantes de 1° año como la muestra de 5° año se encuentran dentro del nivel medio de inteligencia emocional, lo cual implica que los estudiantes de 1° y 5° año cuentan con un nivel medio de destrezas, habilidades, actitudes y competencias para comprender y controlar las emociones propias y de otros.

Esto coincide con los resultados encontrados por Del Prette, Del Prette y Castelo Branco (1992), que muestran semejanzas entre alumnos de primer año y avanzados en relación al repertorio de habilidades sociales, y con los resultados obtenidos por Gallego Villa (2008), quien observa un nivel medio en habilidades sociales en un grupo de estudiantes de psicología.

Parafraseando a Villa Piedra (2012), la inteligencia emocional es primordial en particular en la carrera de psicología dado que su campo de acción es el comportamiento humano y la comprensión del mismo. En este sentido, es fundamental que los estudiantes que se están formando en esta disciplina tengan habilidades adecuadas o superiores a la media poblacional de inteligencia emocional que permita el comprender, ayudar y motivar al otro que solicita ayuda para la solución de sus problemáticas.

Otro de los objetivos del presente trabajo fue comparar los puntajes obtenidos por los estudiantes de primer y quinto año en cada uno de los factores de la inteligencia emocional, que son empatía, automotivación, autoestima, relaciones con los demás, comunicación, autoconocimiento y autocontrol. Tobías y Callejas (2001), autores del cuestionario de inteligencia emocional, definen los factores de la siguiente manera:

La empatía se refiere a entender y tener en cuenta los sentimientos, emociones, necesidades y preocupaciones de los otros.

La automotivación se vincula a tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas. Hay un esfuerzo por mejorar a través del pensamiento positivo, la visualización, la respiración abdominal, el sentido del humor, actividad física, los amigos, la familia, un mentor emocional real o ficticio, y el propio entorno.

La autoestima es el concepto teñido de valoración que cada individuo tiene de sí mismo, y puede ser positivo o negativo.

Las relaciones con los demás suponen capacidades para inducir respuestas deseadas en los otros, persuadir, saber escuchar abiertamente, negociar y resolver los desacuerdos, inspirar y guiar a individuos, iniciar o administrar las situaciones nuevas, alimentar y reforzar las relaciones interpersonales, trabajar con otros para alcanzar objetivos, ser empático.

La comunicación es la habilidad para manifestar por medio del lenguaje verbal o no verbal sentimientos, emociones, pensamientos e ideas. Es la aptitud para ser efectivo en el intercambio, enfrentar directamente los asuntos difíciles, saber escuchar, buscar el entendimiento mutuo y compartir información.

El autoconocimiento se refiere a la capacidad de autoevaluarse y reconocer los propios estados de ánimo, recursos, intuiciones, las propias fortalezas y limitaciones.

El autocontrol se refiere al manejo de los propios estados anímicos, impulsos y recursos, teniendo en cuenta que las emociones en sí mismas no son ni buenas ni malas. Implica tomar el mando de los propios pensamientos, dirigir oportunamente las excitaciones nerviosas para resolver

problemas, asumir las responsabilidades del propio desempeño laboral, ser flexible en el manejo de las situaciones de cambio, sentirse cómodo con la nueva información, ideas o situaciones.

En la presente investigación se encontró que:

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 37,38 en la subescala *Empatía*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 39,88.

Se podría pensar que los estudiantes de 5° año se perciben a sí mismos con mayor nivel de empatía y esto es alentador ya que el profesional de la psicología debe saber entender y tener en cuenta los sentimientos, emociones, necesidades y preocupaciones de los demás, para desempeñarse efectivamente con los pacientes.

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 38,82 en la subescala *Automotivación*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 42,28.

Los estudiantes de 5° año próximos a egresar se perciben más automotivados debido posiblemente a que están más focalizados en el logro de la meta vinculada a obtener el título, por lo cual hay un esfuerzo marcado orientado hacia la misma.

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 41,02 en la subescala *Autoestima*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 47,28.

Los estudiantes de 5° año se perciben a sí mismos con mayor autoestima respecto de los de 1° año, y esto podría estar ligado a que los de 5° año son adultos jóvenes, mientras que los de 1° año están atravesando el período adolescente caracterizado por la definición de la identidad y la construcción de la autoestima.

Otros resultados obtenidos en el presente estudio:

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 65,16 en la subescala *Relaciones con los demás*, obteniendo un puntaje superior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 63,3.

Los estudiantes de 1° año se perciben a sí mismos con mayor capacidad para relacionarse con los demás que los de 5° año. Esto resulta paradójico ya que lo esperable es que los estudiantes próximos a egresar se perciban con más habilidades de persuasión, escucha, negociación, resolución de desacuerdos, inicio de situaciones nuevas, refuerzo de las relaciones y trabajo en grupo, luego de haberse formado para ejercer como psicólogos.

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 64,64 en la subescala *Comunicación*, obteniendo un puntaje superior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 60,42.

Los estudiantes de 1° año se perciben a sí mismos con mayor capacidad comunicativa que los de 5° año, cuando lo esperable es que los estudiantes próximos a egresar se perciban con más habilidades para expresar ideas y emociones a través de lo verbal y lo no verbal, afrontar efectivamente asuntos difíciles, buscar entendimiento mutuo y compartir información.

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 44,96 en la subescala *Autoconocimiento*, obteniendo un puntaje superior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 41,8.

Los estudiantes de 1° año se perciben a sí mismos con mayor autoconocimiento que los de 5° año, cuando lo esperable es que los estudiantes próximos a egresar se perciban con más habilidades para autoevaluarse y reconocer los propios estados de ánimo, recursos, intuiciones, las propias fortalezas y limitaciones.

La muestra de estudiantes de 1° año alcanzó un promedio de 51,5 en la subescala *Autocontrol*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a la muestra de estudiantes de 5° año, que alcanzó un promedio de 58,06. Se corrobora de esta manera la segunda hipótesis:

“H2. Los estudiantes de psicología de quinto año presentan mayor puntaje en la subescala *autocontrol* que los estudiantes de primer año.”

Esto concuerda con el estudio de Del Prette, Del Prette y Castelo Branco (1992), donde se encontró que para los estudiantes de psicología avanzados, la adaptación social es equivalente a autocontrolar los impulsos evitando los conflictos y relegando los derechos propios. Según tal estudio, los estudiantes avanzados perciben las situaciones sociales críticas como más incómodas que los de primer año, y hay un déficit general de los estudiantes de psicología en las habilidades de rechazar pedidos, contraargumentar, discordar y defender las propias ideas. En relación a esto, Arias y Campillo (2010) concluyen que los estudiantes de psicología presentan déficit en la expresión de enfado o disconformidad, vinculado al excesivo autocontrol.

La inteligencia emocional es para Goleman (1995) un conjunto de destrezas, habilidades, actitudes y competencias para comprender y controlar las emociones propias y de otros en pos de obtener ciertos resultados. Pero el autodomino emocional no significa reprimir, eliminar o ahogar las emociones verdaderas, ya que como se sabe, el enojo, la tristeza y el miedo pueden ser fuente de motivación para afrontar adversidades.

Que los estudiantes de 1º año se autoperciban con mejores relaciones con los demás, mejor capacidad comunicativa y mayor autoconocimiento respecto de los alumnos de 5º año son hechos que ameritan atención y estudios causales.

Además de considerar el resultado de la escala general, la intención es también detenerse en los resultados arrojados por cada una de las subescalas, donde el panorama que sale a la luz indicaría que los estudiantes de egreso inminente no habrían tenido un progreso en la autopercepción de la adquisición de ciertas habilidades relacionales durante la formación académica.

En consonancia con estos resultados están los encontrados por Castillo Laguna y Amador Velázquez (2014), quienes identificaron que no hay un progreso en la salud mental positiva o capacidad de afrontamiento asertivo a la vida diaria de los estudiantes de psicología acorde a los semestres consecutivos, lo cual implica una contradicción en relación al plan curricular y a la adquisición de competencias profesionales. Podría pensarse que no se realiza un trabajo educativo adecuado a nivel actitudinal ni se trabajaría efectivamente con el modelo de competencias.

En cuanto a la comparación entre varones y mujeres de la muestra total en las categorías *Autoconocimiento* y *Autocontrol*, se encontró que:

Los varones alcanzaron un promedio de 44,86 en la subescala *Autoconocimiento*, obteniendo un puntaje superior con respecto a las mujeres, que alcanzaron un promedio de 42,74. Por ende, se rechaza la tercera hipótesis:

“H3. Las estudiantes de psicología mujeres presentan mayor puntaje en la subescala *autoconocimiento* que los estudiantes de psicología varones.”

Los varones alcanzaron un promedio de 54,60 en la subescala *Autocontrol*, obteniendo un puntaje inferior con respecto a las mujeres, que alcanzaron un promedio de 54,83. Por ende, se rechaza la cuarta hipótesis:

“H4. Los estudiantes de psicología varones presentan mayor puntaje en la subescala *autocontrol* que las estudiantes de psicología mujeres.”

Como se observa, no hay gran distancia entre los puntajes obtenidos por ambos grupos. Estos resultados conciben con lo expuesto por Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas (2011), quienes aseguran que entre hombres y mujeres no existen diferencias significativas a nivel de la IE.

Además, se puede pensar que los resultados rompen con lo esperable e invitan a discutir y flexibilizar las expectativas de género, ya que se suele esperar un mayor autocontrol de las emociones en varones y una mayor tendencia a la introspección y al autoconocimiento en las mujeres, siendo que no es lo que muestran los datos arrojados en el presente estudio.

CAPITULO VI

**CONCLUSIONES, REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS Y APÉNDICE**

VI.1. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos propuestos, del análisis y discusión de los resultados, se arriba a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de psicología de 5° año no presentan mayor nivel de inteligencia emocional autopercebida que los estudiantes de 1° año. Ambas muestras de estudiantes se encuentran dentro del nivel medio de inteligencia emocional.
- Los estudiantes de 5° año se autoperciben con mayor nivel de empatía en relación a los estudiantes de 1° año y esto es alentador ya que el profesional de la psicología debe saber entender y tener en cuenta los sentimientos, emociones, necesidades y preocupaciones de los demás para desempeñarse efectivamente en su labor.
- Los estudiantes de 5° año se autoperciben con mayor automotivación en relación a los estudiantes de 1° año, lo cual supone mayor esfuerzo por lograr metas establecidas.
- Los estudiantes de 5° año se autoperciben con mayor autoestima en relación a los estudiantes de 1° año, lo cual implica un autoconcepto teñido de valoración más positiva.
- Los estudiantes de 1° año se autoperciben con mayor capacidad para relacionarse con los demás, en comparación con los estudiantes de 5° año. Esto resulta paradójico ya que lo esperable es que los estudiantes próximos a egresar se perciban con más habilidades de persuasión, escucha, negociación, resolución de desacuerdos, inicio de situaciones nuevas, refuerzo de las relaciones y trabajo en grupo, luego de haberse formado para ejercer como psicólogos.
- Los estudiantes de 1° año se autoperciben con mayor capacidad comunicativa en relación a los estudiantes de 5° año, contrariamente a lo esperable. Lo ideal sería que los estudiantes próximos a egresar se perciban con más habilidades comunicacionales para expresar ideas y emociones a través de lo verbal y lo no verbal, afrontar efectivamente asuntos difíciles, buscar entendimiento mutuo y compartir información.

- Los estudiantes de 1° año se autoperciben con mayor autoconocimiento en relación a los estudiantes de 5° año, contrariamente a lo esperable. Lo ideal sería que los estudiantes próximos a egresar se perciban con más habilidades para autoevaluarse y reconocer los propios estados de ánimo, recursos, intuiciones, las propias fortalezas y limitaciones.
- Los estudiantes de de 5° año se autoperciben con mayor autocontrol en relación a los estudiantes de 1° año, lo cual implica un mayor manejo de los propios estados anímicos e impulsos.
- Los estudiantes de psicología varones se autoperciben con mayor autoconocimiento que las estudiantes de psicología mujeres.
- Las estudiantes de psicología mujeres se autoperciben con mayor autocontrol que los estudiantes de psicología varones.

Los resultados obtenidos son interesantes y han evidenciado discrepancias y similitudes con la literatura científica existente. Se han encontrado algunas respuestas pero surgen nuevos interrogantes que plantean nuevos desafíos.

El presente estudio permite considerar la realización de investigaciones futuras de tipo longitudinal en las que se pueda evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes desde que inician la carrera de psicología, la adquisición de habilidades sociales a medida que avanzan y su relación con otras variables como personalidad, estilos de vida, desempeño académico, entre otros.

Sería importante que los códigos de ética expliciten la importancia de que los psicólogos gocen de un adecuado nivel de salud mental para ejercer la profesión y se establezcan mecanismos de regulación que garanticen esto en los estudiantes y profesionales. Para obtener el título habilitante de psicólogo y poder trabajar atendiendo personas, se considera necesario el examen del estado mental del sujeto, más allá de los requisitos académicos y legales.

Se advierte la necesidad de estimular y desarrollar en los futuros psicólogos las competencias socioemocionales que hacen a la inteligencia emocional. La formación debe ir más allá del dominio de contenidos disciplinares en el nivel conceptual y el procedimental, y deben incorporarse habilidades sociales y afectivas necesarias para un desempeño adecuado en la vida personal, profesional y social.

Es preciso integrar las competencias socioemocionales más explícitamente en los planes curriculares y promover espacios formales para su entrenamiento, que debe estar centrado en la formación de habilidades generales e independientes de las líneas teóricas de la psicología. Se recomienda la modalidad de taller para que los estudiantes puedan vivenciar y resolver problemas que involucren las habilidades sociales.

El entrenamiento debería apuntar al crecimiento personal y profesional del estudiante de psicología y trabajar los factores protectores en relación a la salud mental, previniendo así los trastornos de ansiedad, depresión, enfermedades psicosomáticas, y garantizando una formación más integral y un desempeño profesional de mayor calidad.

El abordaje de la formación de los psicólogos en base a un modelo de competencias permitiría otorgar relevancia a los resultados del aprendizaje, atender a la demanda social, revisar los programas de formación en pos de una formación estandarizada y asegurar que las competencias del psicólogo puedan ser entrenadas, todo lo cual requiere cambios curriculares profundos.

Competencias vinculadas a la empatía, persuasión, comunicación, liderazgo, manejo de conflictos, autenticidad, aceptación de la diversidad, calidez humana, integridad y congruencia, trabajo en equipo, autoevaluación de las fortalezas y debilidades y confianza en las propias capacidades son solo algunas de las que se pueden trabajar en un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional.

Para concluir y parafraseando a Goleman (1995), se debería potenciar el desarrollo académico de las facultades que engloba la inteligencia emocional. Las materias que se imparten hoy día en colegios y universidades aportan cultura, que es básica para la vida, pero no se nos enseña a escuchar a los demás, a controlar nuestras emociones, a saber esperar nuestras oportunidades, a tratar adecuadamente a nuestros subordinados o autoridades o a conocernos a nosotros mismos y a los demás.

VI.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanesi de Nasetta, S.; Garelli, V. y Casari, L. (2009). Estilos de personalidad y calidad de vida en estudiantes de psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 1(19), 139-156. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3177963>
- Albanesi de Nasetta, S. y Tifner, S. (2014). Ansiedad ante los exámenes orales en estudiantes de la licenciatura en psicología. *Revista Diálogos*, 2(4), 109-120. Recuperado de <http://www.dialogos.unsl.edu.ar/articulos/pdfs/8/Ansiedad%20ante%20ex%20C3%A1menes%20orales%20en%20estudiantes%20de%20la%20licenciatura%20en%20psicolog%C3%ADa.pdf>
- Alonso, M. (2013). *Los psicólogos en Argentina: relevamiento cuantitativo 2012*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires. Recuperado de <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/CENSOPSICOLOGOS2010ar.pdf>
- American Psychological Association (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. Enmiendas 2010. Recuperado de <http://bibliopsi.org/descargas/materias/71%20-%20Etica%20-%20Fari%20F1a/44%20-%20C%20F3digo%20APA%202003.pdf>
- Angeles, S. (2009). *Perfil del estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Actopan*. Tesis para optar al título de Licenciada en Psicología, Universidad Autónoma de Hidalgo, México. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf
- Arias, V. y Campillo, E. (2010). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. *Pensando Psicología*, 11(6), 53-63. Recuperado de <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/366/370>
- Arias, C. y Giuliani, M. (2012). Explorando la inteligencia emocional percibida en tres franjas etáreas. Un estudio realizado en la Argentina. *Velneq*, 1 (19), 123-140. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/viewFile/31312/31005>
- Bados López, A. y García Grau, E. (2011). *Habilidades terapéuticas*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18382/1/Habilidades%20terap%C3%A9uticas.pdf>
- Bar-On, R. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent* [versión electrónica]. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=I8bMPCSa700C&lpg=PA12&ots=Tf0MaPE-D6&dq=Bar%20On%20Educating%20People%20to%20be%20emotionally%20intelligent&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q=Bar%20On%20Educating%20People%20to%20be%20emotionally%20intelligent&f=false>
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1 (2), 3-10. Recuperado de <http://www.psiencia.org/index.php/psiencia/article/viewFile/16/35>
- Bernarás, E.; Garaigordobil, M. y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad: influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-108. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N103-5.pdf>

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_lib02.pdf
- Campo Ternera, L. y Martínez de Biava Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la costa caribe colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2 (1), 39-5. Recuperado de http://www.iberoamericana.edu.co/images/R02_ARTICULO4_PSIC.pdf
- Casari, L. (2010). ¿Es necesaria la salud mental en los psicólogos? *Diálogos*, 2 (1) 29-41. Recuperado de http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/es_necesaria_la_salud_mental_en_los_psicologos.pdf
- Castillo, K. (2012). *Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en niños desde un modelo de habilidades cognitivas*. Tesis para optar al título de Licenciada en Psicología. Universidad del Aconcagua, Mendoza. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/392/tesis-1908-inteligencia.pdf
- Castillo Laguna, M. y Amador Velázquez R. (2014). La salud mental en estudiantes de psicología: un estudio descriptivo. *Medicina, Salud y Sociedad*, 1 (5), 59-69. Recuperado de <http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/view/132/138>
- Colegio de Psicólogos de Mendoza. (2013). Código de ética del colegio de psicólogos de Mendoza. Recuperado de <http://psicologosdemendoza.com.ar/sitio/pdf/CodigoEticaMZA>
- Corbella, S.; Fernández, H.; Saúl, L.; García, F. y García del Cid, L. (2008). Estilo personal del terapeuta y dirección de intereses. *Apuntes de Psicología*, 2 (26), 281-289. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/261/263>
- Cornejo, M. y Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (6), 143-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf>
- Cruz Fernández, J. (2009). Enfoque Estratégico y Formación de Terapeutas. *Terapia Psicológica*, 1 (27), 129-142. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082009000100013&script=sci_arttext
- Cuadra Peralta, A.; Veloso Besio, C. y Moya Rubio, Y. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Salud y sociedad*, 2 (1), 101-112. Recuperado de <file:///D:/Downloads/Dialnet-EfectoDeUnProgramaDePsicologiaPositivaEInteligencia-4016531.pdf>
- Danvila del Valle, I. y Sastre Castillo, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 2 (20), 107-126. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/38963/37595>
- Del Prette, A.; Del Prette Z. y Castelo Branco U. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1992000200005&script=sci_arttext

- Del Prette, A.; Del Prette, Z. y Mendes, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 1(7). 27-47. Recuperado de <http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1999/art02.1.07.pdf>
- Delgado, M. ; Casado, M.; García, F. y Maestú, F. (2011). Programa de entrenamiento en inteligencia emocional y habilidades de comunicación para estudiantes universitarios. *12º Congreso Virtual de Psiquiatría y Neurociencias*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/2595>
- Dondena, M. y Gancedo, M. (2011). La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo. *Diálogos*, 1(2), 67-77. Recuperado de http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/la_psicologia_positiva_su_primera_decada_de_desar.pdf
- Duran López, M.; González, A. y Rodríguez Llaó, M. (2009). Motivaciones de carrera, creencias irracionales y competencia personal en estudiantes de psicología. *Teoría y Experiencia*, 5 (1), 50-63 Recuperado de [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/05/Cast/05\(5\)_Cast.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/05/Cast/05(5)_Cast.pdf)
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-1.pdf>
- Elmasian, M. y Sabiotti, B. (2009). Psicología en Latinoamérica. *Psiencia*, 1 (2), 30-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127085005>
- Espinosa Hernández, L.; Gómez Tapia, D.; Arriaga Lugo, D.; Mercado Muñoz, M.; Sepúlveda Granados, J.; Caudillo Cisneros, C.; Manríquez Guerra, P. y Márquez Gamiño, S. (2008). Habilidades intelectuales de los estudiantes de psicología al ingreso y término de la licenciatura. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1 (13) ,5-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213101>
- Extremera, N. & Fernández Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 1 (9), 45-51. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/viewFile/SJOP0606120045A/29062>
- Extremera, N.; Durán, A. & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction.. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf74.pdf>
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2009). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (3), 1- 9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N.; Salguero, M. & Fernández Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517. Recuperado de [http://www.academia.edu/1345188/Extremera N. Salguero J. M. Fernandez-Berrocal P. 2011 . Trait Meta-Mood and Subjective Happiness A 7-week Prospective Study. Journal of Happiness Studies 12 509-517](http://www.academia.edu/1345188/Extremera_N._Salguero_J._M._Fernandez-Berrocal_P._2011_.Trait_Meta-Mood_and_Subjective_Happiness_A_7-week_Prospective_Study._Journal_of_Happiness_Studies_12_509-517)

- Extremera Pacheco, N.; Fernández Berrocal, P.; Mestre Navas, J. y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (2),209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(6),2-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013). Código Nacional de Ética. Última modificación de la Asamblea Extraordinaria. Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf
- Fernández Berrocal, P.; Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de [file:///D:/Downloads/09e41511c011284b02000000%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/09e41511c011284b02000000%20(1).pdf)
- Fernández Berrocal, P.; Berrios Martos, M.; Extremera, N. y Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology*, 1 (20), 5-13. Recuperado de <file:///D:/Downloads/01%20Fernandez%20Presentation.pdf>
- Fernández Rios, L. y Comes, J. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 7-13. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_7-13.pdf
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15 (6), 421 – 436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Foladori, H. (2009). Temores Iniciales de los Estudiantes de Psicología ante el Inicio de la Práctica de la Psicología Clínica. *Terapia psicológica*, 2 (27), 161-168. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082009000200002&script=sci_arttext
- Gallardo Rayo, I.; Álvarez Aguirre, Y. y Rojas Gorigoytía, M. (2003). Estudio de la validez predictiva del examen especial de admisión de alumnos a la carrera de psicología. *Revista de Psicología*, 12 (1), 65-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400104>
- Gallego Villa, O. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, (1) 61-71. Recuperado de <file:///D:/Downloads/144-237-1-SM.pdf>
- García Fernández, M. y Giménez Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado* 6 (3), 43-52. Recuperado de <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [versión electrónica]. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=2IEfFSYouKUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Frames+of+Mind:+The+Theory+of+Multiple+Intelligences.&ots=3-5S2R0Ru2&sig=kXy6Nf4IHTGTGLZBixfBmjIrls#v=onepage&q=Frames%20of%20Mind%3A%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences.&f=false>

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* [versión electrónica]. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=x8cTlu1rmA4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=goleman+inteligencia+emocional+1995&ots=5d2O7QvCsG&sig=o8yla9h6LN4UyedSqPmskJLwVAI#v=onepage&q=goleman%20inteligencia%20emocional%201995&f=false>
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. [versión electrónica]. Recuperado de http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina_garcia/practica_inte_emocional.pdf
- Góngora, V. y Casullo, M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 2(26), 183-205. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272009000200002
- González, M. y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos auto-informados y estrés en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología Social*, 2 (21), 141-152. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1972554>
- González, A.; Piqueras, J. y Linares, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 8 (21), 861-890. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122002020>
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20. Recuperado de <http://archive.sigmaxi.org/4lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>
- Guachilema (2011). “*La ansiedad y su incidencia en el déficit asertivo en estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de psicología clínica de la facultad de ciencias de la salud de la universidad técnica de Ambato durante el período junio-diciembre 2010*”. Tesis para optar por el título de psicólogo clínico. Universidad técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/handle/123456789/4378/MAURICIO%20GUACHILEMA%20R.pdf?sequence=1>
- Guillén, C. (2010). El 90% del éxito de un líder depende de su inteligencia emocional. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 75, 12-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3314763>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 66 (23), 23-41. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22, 265-282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80522205.pdf>
- Ibañez Reyes, E.; Vargas Flores, J.; Landa Durán, P. y Olvera Méndez, J. (2011). Evaluación de un manual de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 4(14), 385-406. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114u.pdf>

- Jaimes Campos, M. (2011). *“Estilos de pensamiento e inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades públicas”*. Tesis para optar el grado académico de magister en psicología educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1465/1/jaimes_cm.pdf
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- León Camargo, A.; Rodríguez Angarita, C.; Ferrel Ortega, F. y Ceballos Ospino, G. (2009). Asertividad y Autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta. *Psicología desde el Caribe*, 24, 91-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270005>
- Lestussi, A.; Freytes, M.; López, G. y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre habilidades sociales en estudiantes de psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (12), 277-287. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num2/331/un-estudio-comparativo-sobre-las-habilidades-ES.pdf>
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995). Recuperado de http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_sup.pdf
- Licea Jiménez, L. (2002). La inteligencia emocional: herramienta fundamental para el trabajador de la salud. *Revista de enfermería del instituto mexicano del seguro social*, 10 (3), 121-123. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2002/eim023a.pdf>
- López, N. (2011). *“Estilos de personalidad en estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, en Rosario, provincia de Santa Fe”*. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología. Universidad Abierta Interamericana, Rosario. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC102415.pdf>
- López Barajas, D.; Ortega Álvarez, F. y Moreno Romero de Ávila, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* [versión electrónica]. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 1 (3), 97-105. Recuperado de http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2003MSCSMSCEITEmotion.pdf
- Mayer, S.; Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/RP2008-MayerSaloveyCarusob.pdf
- 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. Recuperado de http://www.mercosur.int/msweb/Normas/normas_web/Decisiones/ES/Dec_003_097_PDF

- Merrill, M. (2007). A task-centered instructional strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 5-22. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2007.10782493#preview>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2009). *Resolución 343/2009*. Recuperado de www.colpsiba-d4.org.ar/downloads/download-legisl/res_343.pdf
- Morales, M. y López Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(41), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Nuria, G; Attilio, R. y Marcela, C. (2011). Aplicando psicología positiva en educación médica. *Revista médica Chile*, 7(139), 941-949. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872011000700018&script=sci_arttext
- Organización mundial de la salud (2006). Constitución de la Organización mundial de la salud. *Documentos básicos*. Suplemento de la 45° edición, 1-18. Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Ortega Navas, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en salud. *Reop*, 2 (21), 462-470. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaREOP-2010-21-2-5230&dsID=Documento.pdf>
- Páramo, M.A. (2012). *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua .Mendoza.
- Piña López, J. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (15), 233-255. Recuperado de http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_15_2/Julio-Alfonso-Pina-Lopez.pdf
- Ramos, N; Hernández, S. y Mena, M. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 15, 2-3. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095135>
- Reyes Tejada, Y. (2003). “*Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de psicología de la UNMSM*”. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 1 (23), 19-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020646003>
- Rodríguez H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 5 (1), 59-69. Recuperado de http://moodlecontent.unid.edu.mx/dts_cursos_md/ME/DE/DES11/ActCie/DES11ParaEnriquecerRodriguez.pdf

- Roe R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del psicólogo*, 86 (24) ,1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808601>
- Salovey, P.; Mayer, J.; Goldman, S.; Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure and Health* 125-154. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf
- Salvador, C. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia empededora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N92-4.pdf>
- Sánchez, M.; Fernández Berrocal, P.; Montañés, J y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación socioeducativa*, 15 (6), 455-474. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?253>
- Seligman, M. (2011). *Niños optimistas* [versión electrónica]. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=4N5_BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=martin+seligman&ots=Ebab4rrRGz&sig=c9VtIqBJldIqqAgPEmnb3bG1NY#v=onepage&q=martin%20seligman&f=false
- Tobías, A. y Callejas, J. (2001). *Validación de un cuestionario para la medición de la inteligencia emocional*. Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4056/1/131283.pdf>
- Torres Escobar, G. (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias*. Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía. Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Tesis_German_Torres.pdf
- Universidad del Aconcagua (2010). *Plan de estudios de la carrera de psicología*. Adecuaciones a los parámetros y estándares de la resolución 343/09-ME.
- Vargas, J; García, A. y Durán, P. (2011). Aportaciones del diseño instruccional a la formación de psicólogos clínicos. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 4 (14), 355-372. Recuperado de <file:///D:/Downloads/28912-59304-1-PB.pdf>
- Vargas, J., Ibáñez, E. y Durán, P. (2011). Estudio comparativo de entrenamiento de habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 14 (3) 117-128. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi113h.pdf>
- Villa Piedra, N. (2012). *Inteligencia emocional, motivación para el pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de psicología*. Tesis para optar al título de Maestría en ciencias con orientación en cognición y educación. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/4430/1/1080256565.pdf>

VI.3. APÉNDICE

Declaración de participación voluntaria

Comprendo que realizaré un cuestionario donde aportaré información sobre mis emociones, pensamientos y comportamientos de manera confidencial a los fines de la investigación.

He sido avisado de que el evaluador responderá a preguntas sobre los procedimientos y propósitos de la investigación, pero que ciertas preguntas pueden afectar el resultado del estudio y sólo podrán ser respondidas luego de completar el cuestionario.

Entiendo las condiciones y acepto participar en esta investigación.

Cuestionario

Consigna: leé los siguientes enunciados y elegí la opción con la que te sientas identificado en cada uno de ellos (siempre, casi siempre, casi nunca o nunca). Anotá con una cruz la opción elegida en las hojas de respuesta.

Es necesario responder con la mayor sinceridad posible. Debe ser elegida SÓLO una opción por enunciado y no hay respuestas correctas o incorrectas ni tiempo límite.

1. Puedo mantener la calma cuando soy el blanco del enfado de otros
2. Tengo problemas de timidez
3. Me siento incómodo/a cuando me critican
4. Me desconcentro fácilmente en la realización de una tarea
5. Me afecta que una persona tenga una conducta negativa
6. Me cuesta hablar y dirigirme a personas que no conozco
7. Me dejo afectar por las bromas de los demás
8. Se me dificulta tranquilizarme rápidamente cuando estoy de mal genio
9. Evito los lugares públicos o concurridos
10. Postergo las actividades que había planeado
11. Puedo advertir el ánimo de un grupo cuando entro en un salón
12. Se me dificulta iniciar una acción en el momento que lo quiera
13. Necesito del reconocimiento para lograr mis metas
14. Me demoro en establecer contacto con quienes me rodean
15. Me desagrada organizar nuevas actividades
16. Hago amistades con facilidad
17. Me impaciento fácilmente
18. Tengo cuidado con las palabras que uso para dirigirme a alguien y cuido la forma en que digo las cosas
19. Me desanimo fácilmente
20. Soy incapaz de relajarme en una situación de presión
21. Me recompenso poco aún cuando alcanzo una meta difícil
22. Se me dificulta pedir ayuda a otra persona
23. Cuando una persona cambia su actitud conmigo, le pregunto cuál es la causa
24. Me cuesta trabajo hablar con personas que no comparten mis puntos de vista
25. Se me dificulta mostrar mis emociones
26. Cuando estoy triste busco alguna actividad que me ayude a mejorar mi estado de ánimo
27. Tengo una mala comunicación con mis jefes o autoridades
28. Puedo mediar conflictos de los demás
29. Identifico con precisión los sentimientos y emociones de las personas
30. Dudo de las habilidades que poseo

31. Me considero una persona exitosa
32. Me recupero lentamente luego de un contratiempo
33. Sé decir que no cuando es necesario
34. Pido una aclaración de lo que me dicen, en lugar de adivinar el significado
35. Me expreso con facilidad hacia los demás
36. Doy a entender lo que quiero o lo que siento sin rodeos
37. Reconozco cuando cometo un error
38. Puedo escuchar a personas que cuentan sus problemas sin que me afecte negativa y excesivamente
39. Me dejo llevar por una situación aunque no este de acuerdo con ella
40. Soy capaz de interpretar correctamente mis propias emociones
41. Me siento desalentado/a conmigo mismo y me pregunto si hay algo que valga la pena
42. Me concentro en las cualidades negativas de los demás
43. Me siento inseguro/a de mis conocimientos
44. Prescindo con facilidad de los demás
45. Soy capaz de iniciar una acción en el momento que lo desee
46. Tengo una mala comunicación con mis superiores
47. Siento que soy atractivo/a
48. Ayudo a las personas a controlar sus emociones
49. Detecto incoherencias entre las emociones o sentimientos de los demás y sus conductas
50. Animo o felicito a los demás, sin que esto represente problema alguno
51. Soy capaz de trabajar de modo productivo cuando estoy enfadado
52. Pienso qué es lo que quiero antes de actuar
53. Contribuyo a que el trabajo sea estresante y aburrido
54. Creo que no puedo contribuir a cambiar el rumbo del país
55. Manejo las situaciones aún cuando empiezo a enfadarme
56. Ante un problema no veo el lado positivo de la situación
57. Tengo el sentimiento de no poder hacer nada bien
58. Trato con respeto a los demás
59. Me doy cuenta cuando alguien me miente
60. Puedo postergar un beneficio positivo a corto plazo para obtener uno mayor a largo plazo
61. Me siento inferior con respecto a los demás
62. Manejo un vocabulario inadecuado sin darme cuenta
63. Prefiero el trabajo en grupo al individual
64. Puedo realizar alguna actividad que me interese aún cuando me produzca miedo llevarla a cabo
65. Sé cuando experimento sentimientos de amor y dicha
66. Hago saber a los demás cuando hacen algo positivo en su trabajo
67. Excluyo a alguien cuando es excluido por otras personas
68. Sé cuando tengo que hablar y cuando no en una reunión
69. Soy original y creativo
70. Sé que puedo conseguir lo que me propongo
71. Trato de escuchar a quien me habla
72. Creo que soy físicamente agradable para los demás
73. Utilizo el "diálogo interior" para controlar mis emociones
74. Puedo ajustar mi comportamiento para satisfacer las exigencias de cualquier situación en la que me encuentre
75. Me gusta negociar para obtener algo que deseo
76. Me parece complicado llegar a un consenso con los demás
77. Me preocupo si a los demás les gusta estar conmigo
78. Siento que puedo hacer todo bien

79. Ante un problema sé que se puede hacer algo para resolverlo
80. Sé quién soy, me conozco
81. Identifico mis pensamientos negativos
82. Me gustan los desafíos sencillos
83. Ayudo a grupos y personas a controlar sus emociones
84. Me intereso por los sentimientos de los demás
85. Soy capaz de hablar en público aún cuando siento un poco de vergüenza
86. Reconozco cuando alguien siente angustia
87. Siento que soy una persona desaprovechada
88. Estoy atento a los movimientos o gestos de los demás cuando se dirigen a mí
89. Soy competente en pocos trabajos
90. Trabajo duro y persistentemente para alcanzar una meta
91. En una situación competitiva en la cual estoy ganando o soy superior me siento mal por el otro
92. Puedo cambiar mi imagen cuando siento que la proyectada no está dando resultado
93. Sé que la gente me busca y me respeta
94. Terminó lo que comienzo
95. Descuido mis propios movimientos o gestos cuando me dirijo a alguien
96. Me comporto adecuadamente en una reunión social
97. Tengo una mala comunicación con mi familia
98. Acostumbro a fijarme objetivos
99. Cuando tengo que tomar una decisión importante, sé como me siento al respecto: asustado, enojado u otras combinaciones de emociones
100. Explico mis críticas hacia los demás
101. Fomento la desconfianza de los demás hacia mí
102. Procuro que los demás se sientan bien conmigo
103. Hago cosas por otras personas, porque simpatizo con ellas
104. Hago cosas contrarias a mis principios
105. Me angustio cuando pienso en sentimientos negativos
106. Me considero una persona poco inteligente
107. Identifico mis cambios de humor
108. Cuando hablo con alguien le doy a entender que le estoy prestando atención (por ejemplo, asiento con la cabeza)
109. Cuando hago un comentario subrayo los puntos débiles de los demás
110. Siento que no valgo
111. Sé cuando estoy a la defensiva
112. Expongo mi filosofía personal a los demás
113. Sugiero nuevas ideas que ayuden a los demás
114. Verifico que la otra persona entendió lo que le dije
115. Identifico mis pensamientos positivos
116. Pienso que mi futuro depende de mi esfuerzo
117. Puedo comportarme de manera espontánea y natural
118. Uso el tono de voz, distancia física, mirada, posturas y gestos de manera apropiada adaptándome a la persona o grupo al que me dirijo
119. Verifico que entendí lo que la otra persona me dijo
120. Identifico mis cambios físicos (en el ritmo cardio-respiratorio, por ejemplo) ante un estímulo determinado

¡Has terminado! Muchas gracias por participar en la investigación.

HOJA DE RESPUESTAS 1

Sexo:..... Edad:..... Año de la carrera que cursa:...

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				

HOJA DE RESPUESTAS 2

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
101				
102				
103				
104				
105				
106				
107				
108				
109				
110				
111				
112				
113				
114				
115				
116				
117				
118				
119				
120				

**PLANTILLA DE CALIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO FINAL DE
INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN LA CATEGORÍA Y LA VALENCIA
POSITIVA O NEGATIVA DE CADA ÍTEM INCLUYENDO PREGUNTAS
CONTROL**

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	1	2	3	4
20	1	2	3	4
21	1	2	3	4
22	1	2	3	4
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
26	4	3	2	1
27	1	2	3	4
28	4	3	2	1
29	4	3	2	1
30	1	2	3	4
31	4	3	2	1
32	1	2	3	4
33	4	3	2	1
34	4	3	2	1
35	4	3	2	1
36	4	3	2	1
37	4	3	2	1
38	4	3	2	1
39	1	2	3	4
40	4	3	2	1

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
41	1	2	3	4
42	1	2	3	4
43	1	2	3	4
44	1	2	3	4
45	4	3	2	1
46	1	2	3	4
47	4	3	2	1
48	4	3	2	1
49	4	3	2	1
50	4	3	2	1
51	4	3	2	1
52	4	3	2	1
53	1	2	3	4
54	1	2	3	4
55	4	3	2	1
56	1	2	3	4
57	1	2	3	4
58	4	3	2	1
59	4	3	2	1
60	4	3	2	1
61	1	2	3	4
62	1	2	3	4
63	4	3	2	1
64	4	3	2	1
65	4	3	2	1
66	4	3	2	1
67	1	2	3	4
68	4	3	2	1
69	4	3	2	1
70	4	3	2	1
71	4	3	2	1
72	4	3	2	1
73	4	3	2	1
74	4	3	2	1
75	4	3	2	1
76	1	2	3	4
77	1	2	3	4
78	4	3	2	1
79	4	3	2	1
80	4	3	2	1

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
81	4	3	2	1
82	1	2	3	4
83	4	3	2	1
84	4	3	2	1
85	4	3	2	1
86	4	3	2	1
87	1	2	3	4
88	4	3	2	1
89	1	2	3	4
90	4	3	2	1
91	1	2	3	4
92	4	3	2	1
93	4	3	2	1
94	4	3	2	1
95	1	2	3	4
96	4	3	2	1
97	1	2	3	4
98	4	3	2	1
99	4	3	2	1
100	4	3	2	1

#	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
101	1	2	3	4
102	4	3	2	1
103	1	2	3	4
104	1	2	3	4
105	1	2	3	4
106	1	2	3	4
107	4	3	2	1
108	4	3	2	1
109	1	2	3	4
110	1	2	3	4
111	4	3	2	1
112	4	3	2	1
113	4	3	2	1
114	4	3	2	1
115	4	3	2	1
116	4	3	2	1
117	4	3	2	1
118	4	3	2	1
119	4	3	2	1
120	4	3	2	1

Cada categoría se identifica con un color diferente así: Comunicación, **Empatía**, Autoconocimiento, **Automotivación**, **Autocontrol**, Relaciones con los demás, **Autoestima**. La posición de los números, indica la valencia del ítem, cuando siempre es 4 y cuando es

TABLA DE CÁLCULOS DE 1º AÑO

Suj 1 Suj 2 Suj 3 Suj 4 Suj 5 Suj 6 Suj 7 Suj 8 Suj 9 Suj 10

SUMATORIA	316	384	255	308	345	332	362	400	372	368
PREGUNTA	12	15	7	13	14	9	13	15	15	14
PUNTAJE E	304	369	248	295	331	323	349	385	357	354
COMUNICA	57	68	48	56	59	62	63	68	65	63
EMPATIA	35	38	32	37	39	37	41	42	38	38
AUTOCONC	38	44	28	39	41	42	41	48	45	44
AUTOMOT	33	41	27	33	40	36	39	40	42	41
AUTOCONT	46	57	35	46	53	52	49	57	52	54
RELACIONE	55	72	50	55	58	62	70	76	68	62
AUTOESTIM	40	49	28	29	41	32	46	54	47	52
EDAD	=	18	18	18	21	19	18	19	18	19
SEXO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Suj 11 Suj 12 Suj 13 Suj 14 Suj 15 Suj 16 Suj 17 Suj 18 Suj 19 Suj 20

327	358	340	359	382	367	325	415	345	353
13	11	11	17	13	12	11	18	14	14
314	347	329	342	369	355	314	397	331	339
57	62	65	74	66	65	55	72	61	70
34	40	37	36	38	37	34	41	36	37
42	48	44	43	47	47	38	53	37	40
40	45	41	41	43	39	37	47	39	33
49	46	49	49	60	60	50	63	54	51
63	70	56	65	68	67	60	74	61	68
29	36	37	34	47	40	40	47	43	40
19	18	18	18	19	18	19	19	19	18
F	M	M	F	F	F	F	M	F	F

Suj 21 Suj 22 Suj 23 Suj 24 Suj 25 Suj 26 Suj 27 Suj 28 Suj 29 Suj 30

315	392	379	338	344	385	366	365	363	320
9	14	15	14	13	17	13	13	14	10
306	378	364	324	331	368	353	352	349	310
62	67	65	53	59	61	58	66	65	55
36	41	40	36	38	43	42	44	40	36
38	46	43	40	44	46	47	48	48	41
35	44	42	39	39	46	41	40	39	38
39	55	59	48	49	55	48	53	48	53
61	74	72	62	69	73	73	64	69	54
35	51	43	46	33	44	44	37	40	33
18	25	19	19	18	18	18	20	18	19
F	M	M	F	F	F	M	F	M	F

Suj 31 Suj 32 Suj 33 Suj 34 Suj 35 Suj 36 Suj 37 Suj 38 Suj 39 Suj 40

393	348	398	390	365	376	367	349	351	350
13	12	16	16	14	14	9	11	14	14
380	336	382	374	351	362	358	338	337	336
63	60	71	70	60	68	58	62	59	58
40	36	41	40	36	34	46	39	41	36
46	40	50	44	43	49	50	45	44	43
44	41	47	45	44	38	41	38	36	38
62	55	59	53	57	56	49	50	50	52
74	60	68	73	60	75	76	73	69	62
51	44	46	49	51	42	38	31	38	47
19	18	18	18	20	18	18	19	18	20
F	F	F	M	M	F	F	F	M	M

Suj 41 Suj 42 Suj 43 Suj 44 Suj 45 Suj 46 Suj 47 Suj 48 Suj 49 Suj 50

363	363	346	346	361	351	366	345	360	345
14	13	12	13	16	13	14	14	12	12
349	350	334	333	345	338	352	331	348	333
62	68	67	79	75	78	76	74	78	79
38	37	42	32	34	28	35	33	32	26
41	41	48	55	54	50	54	54	52	55
41	44	33	28	39	32	35	29	37	31
50	54	52	47	52	53	49	42	43	51
69	67	59	53	59	63	64	58	67	58
48	39	53	39	32	34	39	41	39	33
20	18	18	19	19	20	18	18	18	19
M	F	F	F	F	M	F	F	F	F

PROMEDIOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA DE 1º AÑO

Promedio de la sumatoria	356,26
Promedio de preguntas control	13,18
Promedio del puntaje total	343,08
Promedio subescala Comunicación	64,64
Promedio subescala Empatía	37,38
Promedio subescala Autoconocimiento	44,96
Promedio subescala Automotivación	38,82
Promedio subescala Autocontrol	51,5
Promedio subescala Relaciones con los demás	65,16
Promedio subescala Autoestima	41,02

TABLA DE CÁLCULOS DE 5º AÑO

Suj 1 Suj 2 Suj 3 Suj 4 Suj 5 Suj 6 Suj 7 Suj 8 Suj 9 Suj 10

SUMATORIA	375	393	413	406	355	349	369	346	373	339
PREGUNTAS DE CONTROL	14	12	16	15	15	12	14	15	16	13
PUNTAJE ESCALA TOTAL	361	381	397	391	340	337	355	331	357	326
COMUNICACIÓN	63	70	63	68	54	65	63	55	63	60
EMPATÍA	36	40	41	40	39	38	37	37	37	38
AUTOCONOCIMIENTO	44	49	49	45	40	40	45	43	43	40
AUTOMOTIVACIÓN	44	43	47	44	44	37	40	40	40	34
AUTOCONTROL	57	53	66	68	50	60	54	54	61	50
RELACIONES	66	77	75	73	61	58	65	53	62	63
AUTOESTIMA	51	49	56	53	52	39	51	49	51	41
EDAD	23	26	25	25	24	25	24	24	26	26
SEXO	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

Suj 11 Suj 12 Suj 13 Suj 14 Suj 15 Suj 16 Suj 17 Suj 18 Suj 19 Suj 20

392	366	344	334	377	383	350	361	367	374
18	16	11	12	17	14	14	15	15	11
374	350	333	322	360	369	336	346	352	363
71	61	60	57	61	69	59	61	61	70
41	37	35	35	37	37	38	41	37	41
47	47	42	41	46	45	40	40	43	45
41	39	40	39	43	42	38	38	40	40
56	56	52	50	55	55	54	55	58	60
71	66	63	62	67	72	62	67	66	70
47	44	41	38	51	49	45	44	47	37
24	23	23	23	23	22	24	27	26	23
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Suj 21 Suj 22 Suj 23 Suj 24 Suj 25 Suj 26 Suj 27 Suj 28 Suj 29 Suj 30

359	355	370	344	369	359	388	330	376	349
14	13	16	13	15	14	16	15	14	15
345	342	354	331	354	345	372	315	362	334
57	62	64	62	63	62	67	58	61	59
37	39	35	32	40	39	39	33	40	37
44	42	43	41	41	43	46	41	44	41
40	40	44	37	44	40	44	37	43	39
58	54	56	53	54	53	54	47	56	55
63	65	64	67	61	60	69	63	70	62
46	40	48	39	51	48	53	36	48	41
24	26	23	27	24	23	25	25	24	23
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Suj 31 Suj 32 Suj 33 Suj 34 Suj 35 Suj 36 Suj 37 Suj 38 Suj 39 Suj 40

361	379	403	360	398	396	354	343	387	405
14	15	15	11	15	14	13	11	12	15
347	364	388	349	383	382	341	332	375	390
64	70	67	63	68	71	61	63	70	71
39	39	43	35	41	39	36	36	38	41
44	44	48	41	48	47	42	44	46	48
39	42	46	38	44	45	40	43	42	46
51	57	61	56	62	58	50	54	62	63
66	65	71	69	73	72	66	60	71	72
44	47	52	47	47	50	46	32	46	49
25	22	34	25	22	26	23	23	25	23
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Suj 41 Suj 42 Suj 43 Suj 44 Suj 45 Suj 46 Suj 47 Suj 48 Suj 49 Suj 50

358	369	369	354	356	359	362	354	350	355
11	13	12	10	14	12	14	12	12	11
347	356	357	344	342	347	348	342	338	344
46	51	57	50	50	47	48	45	45	45
49	49	46	46	47	45	46	51	47	48
33	35	34	33	34	36	34	36	31	32
47	46	48	47	47	48	46	44	47	48
65	70	67	64	65	70	67	63	68	66
54	54	53	52	47	49	54	52	50	52
53	51	52	52	52	52	53	51	50	53
23	24	24	24	25	22	23	24	23	23
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

PROMEDIOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA DE 5º AÑO

Promedio de la sumatoria	366,74
Promedio de preguntas control	13,72
Promedio del puntaje total	353,02
Promedio subescala Comunicación	60,42
Promedio subescala Empatía	39,88
Promedio subescala Autoconocimiento	41,8
Promedio subescala Automotivación	42,28
Promedio subescala Autocontrol	58,06
Promedio subescala Relaciones con los demás	63,3
Promedio subescala Autoestima	47,28

- Sumatoria de las edades de la muestra total: 2149
- Cálculo del promedio de las edades de la muestra total: 2149% 100 sujetos: 21,49
- Promedio de las edades de la muestra total: 21
- Sumatoria de mujeres de la muestra total: 77
- Sumatoria de varones de la muestra total: 23
- Porcentaje de mujeres de la muestra total: 77%
- Porcentaje de varones de la muestra total: 23%