

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL  
ECUADOR**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
PSICÓLOGA EDUCATIVA**

**“APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE PINTURA PARA EL  
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
ADOLESCENTES ENTRE 12 Y 14 AÑOS DE EDAD DEL COLEGIO  
“CHARLES DARWIN” EN LA CIUDAD DE QUITO EN EL 2004”**

**SUSAN DOLLY ÁVALOS DÁVILA**

**DIANA MARÍA CALDERÓN SALMERÓN**

**DIRECTOR: DR. Lucio Balarezo**

Quito, 2004

## **AGRADECIMIENTOS**

*“La manera de dar,  
vale más que lo que se da..”*

*(Corneille)*

*Nuestra más sincera y profunda gratitud a todos aquellos quienes con su apoyo incondicional facilitaron la culminación de esta Disertación. Gracias a Dios, a nuestros Padres, a nuestra familia y amigos, a las autoridades, administrativos y docentes de nuestra querida Facultad, al Dr. Lucio Balarezo, Director y Asesor de esta Disertación, al Lic. Fausto Escobar, Rector del Colegio “Charles Darwin”, por habernos permitido realizar nuestro trabajo investigativo en su prestigiosa Institución, al Dr. Carlos Dávila, psicólogo educativo e investigador, por habernos orientado en el análisis estadístico de esta Disertación, a la Dra. Jazmina Estupiñán y el Dr. Guillermo Cepeda, lectores de la disertación, y a todos aquellos jóvenes que participaron en el Taller, por su particular entusiasmo y dedicación. A todos ellos nuestro más grato reconocimiento.*

## **DEDICATORIA**

*A mis padres, Elias y Susana, mis hermanos, Wendy y Kevin, a mi abuelita Rosa Mercedes Falconí, y a Edgardo Venegas, por ser mis motivos de existir y de dar lo mejor de mi.*

*Dolly*

*Con todo mi amor:*

*a mi pequeño hermanito Gabriel, en esta preciosa etapa de su vida;  
a Lolita, René, Luis, Camili, Mateo y Juanfer, a quienes siempre llevo  
en mi corazón.*

*Diana María*

## **CONTENIDO**

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>II</b>
<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>III</b>
<b>CONTENIDO .....</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I: ENTENDIENDO LA INTELIGENCIA.....</b>	<b>10</b>
<b>VISIÓN HISTÓRICA DE LA INTELIGENCIA.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>19</b>
<b>PERSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>MODELOS TRADICIONALES SOBRE LA IE .....</b>	<b>22</b>
<b>MODELO DE LAS CUATRO RAMAS .....</b>	<b>22</b>
<b>MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE GOLEMAN.....</b>	<b>26</b>
<b>PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO DE SEYMOUR EPSTEIN .....</b>	<b>29</b>
<b>CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO .....</b>	<b>30</b>
<b>PENSAMIENTOS DESTRUCTIVOS PARA UN PENSADOR CONSTRUCTIVO .....</b>	<b>32</b>
<b>COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>37</b>
<b>EMOCIONES: COMPONENTE IMPLÍCITO .....</b>	<b>38</b>
<b>DEFINIENDO LA EMOCIÓN .....</b>	<b>38</b>
<b>TEORÍAS DE LAS EMOCIONES .....</b>	<b>40</b>
<b>MIEDO, IRA, CULPA, TRISTEZA Y ALEGRÍA .....</b>	<b>42</b>
<b>AUTOCONOCIMIENTO, AUTOCONCIENCIA Y AUTOCONTROL .....</b>	<b>47</b>
<b>AUTOESTIMA.....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO III: EL ARTE Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>51</b>
<b>NATURALEZA EXPRESIVA DEL ARTE .....</b>	<b>51</b>
<b>ARTE Y TERAPIA .....</b>	<b>55</b>
<b>PINTANDO EMOCIONES EN ACUARELA .....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO IV: LOS ADOLESCENTES, EL ARTE Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>61</b>
<b>CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ADOLESCENTES .....</b>	<b>62</b>
<b>EL ARTE UNA VÍA DE EXPRESIÓN DEL ADOLESCENTE .....</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>69</b>
<b>CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>69</b>
<b>DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO .....</b>	<b>73</b>
<b>VARIABLES UTILIZADAS EN EL ESTUDIO.....</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO VI: INVESTIGACIÓN DE CAMPO .....</b>	<b>77</b>
<b>CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>79</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>80</b>
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>94</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>109</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>114</b>

**ANEXOS ..... 116**  
**BIBLIOGRAFÍA ..... 148**

**GRAFICOS:**

- Gráfico 1.-Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Categoría Emotividad en el Grupo Experimental ( $p=0,20$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 81
- Gráfico 2.- Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Categoría Emotividad en el Grupo Control ( $p=0,003$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 81
- Gráfico 3.- Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por las Mujeres del Grupo Experimental ( $p=0,16$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 82
- Gráfico 4.- Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por las Mujeres del Grupo Control ( $p=0,002$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 83
- Gráfico 5.- Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Hombres del Grupo Experimental ( $p=0,04$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 84
- Gráfico 6.- Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Hombres del Grupo Control ( $p=0,34$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 84
- Gráfico 7.-Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Estudiantes que Asistieron a las 8 Sesiones en el Grupo Experimental. ( $p= 0,05$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 85
- Gráfico 8.-Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Estudiantes que Faltaron al Menos a Una de las sesiones en el Grupo Experimental. ( $p= 0,41$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 86
- Gráfico 9.- Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Subescala Autoestima dentro de la Categoría de Emotividad en los Grupos Experimental ( $p=0,16$  para una cola) y Control ( $p=0,05$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 87
- Gráfico 10.- Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Subescala Tolerancia a la Frustración dentro de la Categoría de Emotividad en los Grupos Experimental ( $p=0,42$  para una cola) y Control ( $p=0,16$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana). ..... 88
- Gráfico 11.- Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Subescala Capacidad de Sobreponerse dentro de la Categoría de Emotividad en los Grupos Experimental ( $p=0,17$  para una cola) y Control ( $p=0,12$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana). ..... 89
- Gráfico 12.-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Autoestima, obtenidos por los participantes que asistieron a las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p= 0,02$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 90
- Gráfico 13.-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Autoestima, obtenidos por los participantes que faltaron al menos a una de las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,41$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 90
- Gráfico 14.-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test en la subescala de Tolerancia a la Frustración, obtenidas por los participantes que asistieron a las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p= 0,05$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 91
- Gráfico 15.-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Tolerancia a la Frustración, obtenidos por los participantes que faltaron al menos a una de las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,06$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) ..... 91

- Gráfico 16.-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test en la subescala de Capacidad de Sobreponerse, obtenidas por los participantes que asistieron a las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,15$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 92
- Gráfico 17.-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Capacidad de Sobreponerse, obtenidos por los participantes que faltaron al menos a una de las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,5$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 92
- Gráfico 18.- Cuadro comparativo de los puntajes de “Antonio” en las tres subescalas de la categoría Emotividad. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 104
- Gráfico 19.- Cuadro comparativo de los puntajes de “Sara” en las tres subescalas de la categoría Emotividad. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 104
- Gráfico 20.-Cuadro comparativo de los puntajes de “Jaime” en las tres subescalas de la categoría Emotividad. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 107

**TABLAS:**

- Tabla 1.- Habilidades Primarias de Thurstone \_\_\_\_\_ 14
- Tabla 2.- Categorías y sus Componentes del Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional de Seymour Epstein (C.T.I) Versión Española de TEA Ediciones. \_\_\_\_\_ 74
- Tabla 3.- Relación estadística entre el grupo experimental  $G_0$  y el grupo control  $G_1$ . (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 76
- Tabla 4.- Análisis entre el puntaje del Pre-test y Post-test de hombres y mujeres de las distintas edades en el grupo experimental. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana). \_\_\_\_\_ 96
- Tabla 5.- Análisis entre el puntaje del Pre-test y Post-test de hombres y mujeres de las distintas edades en el grupo control. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana) \_\_\_\_\_ 97

**ILUSTRACIONES:**

- Ilustración 1.- *Círculo Cromático*. (Fuente: Curso Práctico de Dibujo y Pintura; Fascículo #1;Editora Cinco cultura y entretenimiento y Nueva Lente: Bogotá;1984.) \_\_\_\_\_ 120
- Ilustración 2.- Mezclando colores con acuarelas( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.) \_\_\_\_\_ 121
- Ilustración 3.- Lista de emociones \_\_\_\_\_ 121
- Ilustración 4.-Varias texturas utilizando Alcohol, Sal, kleenex , Crayones, Cera y Plástico. ( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.) \_\_\_\_\_ 124
- Ilustración 5.-Técnica de Glaciado con texturas logradas utilizando sal. Nombre de la Obra: “Chola Fog” ( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.) \_\_\_\_\_ 125
- Ilustración 6.- (Arriba) Ejemplo de la técnica “Mojado sobre Mojado”. (Abajo) *Desert Symmetry*. Paisaje típico del Desierto. (Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.) \_\_\_\_\_ 126
- Ilustración 7.- (Arriba, Derecha e Izquierda) Capa sobre capa iniciando con la técnica “Mojado sobre Mojado”. (Abajo) Capa sobre capa y contornos delineados. ( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.) \_\_\_\_\_ 128

## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años la Inteligencia Emocional ha sido un tema muy estudiado, sobretodo en el ámbito laboral, pues se ha visto que tener la habilidad de conocerse y al mismo tiempo manejar las propias emociones, es un punto clave para llegar al éxito dentro de una organización. Sin embargo, a pesar de conocer la importancia de la Inteligencia Emocional, la cultura actual apuesta a una educación que valora más las habilidades cognoscitivas, que el desarrollo de otras que no lo son<sup>1</sup>.

De acuerdo con James R. Flynn, un académico en filosofía política de la Universidad de Otago, Nueva Zelanda, el C.I. ha aumentado veinte puntos desde que fue medido por primera vez a principios del siglo anterior. Sin embargo, mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales disminuyen<sup>2</sup>.

Al parecer, las exigencias del mundo de hoy influyen cada vez más para que se conozca acerca de todo menos de uno mismo. El papel que están desempeñando las escuelas y colegios en el desarrollo de la Inteligencia Emocional no cumple con su misión de formar al individuo integralmente. Muchas preguntas surgen al respecto y, más aún, cuestionan el papel de la educación en nuestra sociedad.

En ciertos países se han elaborado y aplicado programas en escuelas y colegios para desarrollar la Inteligencia Emocional. Estudios recientes muestran que

---

<sup>1</sup> “La inteligencia emocional es determinante en la educación de los niños”. <http://www.prodownload.com.ar/modules.php?name=Noticias&req=article&sid=1051>

<sup>2</sup> Msc.Casas, Gerardo. La Inteligencia Emocional. <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/inteligencia.doc;pg.3/>

en algunas escuelas de E.E.U.U. en las cuales se comenzó a enseñar a los jóvenes y niños a manejar sus emociones, bajaron los índices de violencia y de adicción a las drogas y a la vez mejoró el desempeño académico global<sup>3</sup>.

Siendo las instituciones educativas el lugar donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y considerando que su objetivo primordial es crear un ambiente favorable donde los jóvenes puedan desarrollarse integralmente, es importante que éstas faciliten las herramientas necesarias para el autodomínio, la empatía, la automotivación y la resolución de conflictos, lo cual permite que se desenvuelvan mejor en la sociedad.

Según el Dr. Horacio Krell, director fundador del instituto ILVEM donde se dictan cursos sobre Inteligencia Emocional, la clave es salir del enfoque enciclopedístico de la educación y trabajar más sobre el autoconocimiento, el desarrollo de las destrezas intelectuales y sobre todo la aplicación de la inteligencia en sus diferentes aspectos: emocional, racional, creativo y social. Es decir, que las instituciones educativas necesitan aplicar programas de “alfabetización emocional”, que no necesariamente deben venir de afuera sino que deben integrarse al currículo que se maneja dentro de la institución<sup>4</sup>.

Ahora bien, ¿por qué se ha escogido establecer el tipo de relación de esto con el arte? Como se sabe, una de las maneras de expresar sentimientos y emociones es a través del arte, lo que permite su liberación consciente e inconsciente. Así, el sentimiento se plasma en algo concreto y se lo puede entender y expresar a través de

---

<sup>3</sup> La inteligencia emocional es determinante en la educación de los niños. <http://www.prodownload.com.ar/modules.php?name=Noticias&req=article&sid=1051>

<sup>4</sup> Ibid.

lenguajes artísticos, como son: la música, la pintura, dibujo, literatura, expresión corporal, teatro, entre otras<sup>5</sup>. Por tanto, es este el mejor espacio en el que se puede empezar a trabajar para desarrollar la Inteligencia Emocional en los jóvenes.

La presente investigación intenta determinar los efectos que tiene la realización de un Taller de pintura en acuarela para adolescentes, sobre la concientización de emociones, lo cual es el primer paso del desarrollo de la Inteligencia Emocional. Esto es importante en cuanto permite al psicólogo educativo trabajar en el campo de la orientación dentro de un colegio, con una perspectiva más amplia, resaltando la importancia del aspecto cognitivo tanto como del aspecto emocional en los adolescentes.

---

<sup>5</sup> Orientaciones En El Área Del Arte Y La Expresión Para El Segundo Nivel De transición. [www. El arte, una visión educadora.htm](http://www.Elarte,unavisióneducadora.htm).

# **CAPÍTULO I: ENTENDIENDO LA INTELIGENCIA**

*“No es que el genio se adelante  
un siglo a su tiempo,  
es la humanidad la que se encuentra  
cien años por detrás de él.”*

*Robert Musil*

## **VISIÓN HISTÓRICA DE LA INTELIGENCIA**

La historia de la investigación de la inteligencia ha estado impregnada de controversias políticas y sociales inadecuadas.

En 1920, Terman descubrió que los indios hispánicos, los mexicanos y los individuos de raza negra, solían tener una puntuación de 70 a 80 en los tests de C.I., es decir más baja que los caucásicos (raza blanca). Esto llevó a mantener la idea de que los niveles de inteligencia son innatos e invariables y que las pruebas mostraban una superioridad de la raza blanca sobre todas las demás<sup>6</sup>.

En 1967, Arthur Jensen, profesor de la Facultad de Educación de California, publicó un artículo en el cual recogía una gran cantidad de evidencia que sugería que factores genéticos parecían determinar las diferencias entre razas. A pesar de que varios psicólogos, y el mismo Jensen, no estaban de acuerdo con esta idea, se la

---

<sup>6</sup> Rathus, Spencer. *Psychology*. Holt, Rinehart and Winston Inc.: Fort Worth.pg.290.

utilizó para sugerir que la educación compensatoria era una pérdida de tiempo, ya que la inteligencia era determinada por los genes y, un ambiente educativamente enriquecido no podía cambiar nada. Estas ideas llevaron al gran debate de si la inteligencia era heredada o determinada por el ambiente<sup>7</sup>.

Estas ideas pueden parecer anticuadas, pero en 1994 se publicó el libro “The Bell Curve”, por Herrnstein y Murray, en donde se retomaron las mismas ideas acerca de las implicaciones del C.I. en la sociedad. En esta obra, los autores plantearon que la inteligencia medida mediante el C.I. es un buen medio de predicción de resultados sociales como son: la pobreza, el desempleo, paternidad soltera, criminalidad, entre otras. Las diferencias en inteligencia eran las que generaban esta diversidad social de razas y no viceversa. De igual manera mencionaron que las diferencias de inteligencia, en gran parte, se debían al componente hereditario<sup>8</sup>.

En base al concepto de inteligencia que mantenían los teóricos en su época, diseñaban pruebas para tratar de evaluar el nivel general del funcionamiento cognoscitivo. Es así, que desde los primeros desarrollos de la cuantificación en las ciencias sociales, la inteligencia fue la más relacionada con la medición. Se habló de dos enfoques conceptuales sobre el estudio de la misma. Un enfoque es el psicométrico, cuyos máximos ponentes son Binet y Simon y el otro enfoque es el del Desarrollo Cognitivo, precisado por Jean Piaget, el cual identifica a la inteligencia como cualitativa más que cuantitativa.

---

<sup>7</sup> Papalia, Diane, Wendkos Olds. *Psicología*. McGraw Hill: San Francisco. pg.262.

<sup>8</sup> Anderson, Mike. *Desarrollo de la Inteligencia*. Oxford University Press: México. pg.7.

La medición del C.I. inició con el psicólogo francés Alfred Binet en 1905. Binet publicó su primera prueba de inteligencia, la cual causó gran conmoción entre psicólogos norteamericanos y se convirtió en el modelo para futuras pruebas. La razón por la cual desarrolló la misma, fue por un pedido de las autoridades de las escuelas de París, que requerían de un instrumento práctico y objetivo para detectar a los niños con deficiencias mentales, ya que no se esperaba que se beneficiaran de las clases regulares. Inició su prueba bajo dos supuestos: que la inteligencia era una sola habilidad mental y que aumentaba con la edad<sup>9</sup>.

Piaget, que fue empleado por Binet para estandarizar la prueba novedosa de esa época, quedó intrigado por las diferencias cualitativas entre el desempeño de los niños a distintas edades. Se dio cuenta que tanto los niños pequeños como los mayores fallaban en los mismos reactivos, pero daban respuestas muy diferentes; esto sugería que las diferencias cuantitativas en las calificaciones no caracterizaban por completo las divergencias entre los grupos de edades. Así, el enfoque que le dio Piaget a la cuantificación de la inteligencia, llevó a una investigación más extensa tratando de explicar y describir las diferencias en el desempeño intelectual entre los grupos de edad. Se centró principalmente en cómo razonaban los niños y en la naturaleza general de sus errores<sup>10</sup>.

Otra grande controversia en la historia de la psicología, ha sido considerar a la inteligencia como una habilidad general o como varias habilidades mentales. Como se mencionó, la prueba de Binet fue elaborada bajo la idea de que la

---

<sup>9</sup>Epstein, Seymour. *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. PRAEGER: Westport. pg.13.

<sup>10</sup>Anderson, Mike. Op.cit.pg.192.

inteligencia era una habilidad general. En estudios posteriores, este tema se investigó más detalladamente<sup>11</sup>.

En la obra de Spearman completada por Wynn Jones, “The Abilities of Man”, mencionan tres doctrinas de la habilidad humana con el fin de conceptualizar a la inteligencia. Los tres conceptos de funcionamiento son: Monárquico, Oligárquico y el Anárquico<sup>12</sup>. Estos tres conceptos se entienden al tomar ciertas teorías acerca de la inteligencia como son las de Thurstone, Gardner y Guilford.

**1. Concepto Monárquico:** entiende a la inteligencia como una sola habilidad<sup>13</sup>.

Algunos teóricos consideran que la inteligencia es una habilidad básica que influye en el desempeño de todas las tareas de índole cognoscitiva, por lo que una persona “inteligente” hace un buen trabajo al resolver problemas matemáticos, analizar poesía, escribir ensayos y solucionar acertijos. La evidencia a favor de esta posición proviene de estudios correlacionales con las pruebas de inteligencia. A favor de esta posición se puede citar al mismo Spearman con su teoría del Factor G.

Charles Spearman, psicólogo inglés, sugirió que los comportamientos que se consideran inteligentes tienen un factor común. Este factor lo denominó *G* para “inteligencia general”. La *G* representaba el amplio razonamiento y la habilidad para resolver problemas. Afirmó esta idea observando que las personas que podían destacarse en un área, podían por lo general destacarse en otras; sin embargo, notó que incluso la persona más hábil puede serlo mucho más en otras áreas. De ahí se

---

<sup>11</sup> Epstein, Seymour. *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. PRAEGER: Westport. pg.15.

<sup>12</sup> Anderson, Mike. Op.cit.pg. 25.

<sup>13</sup> Ibid.

explica su factor S para las habilidades específicas<sup>14</sup>. Esto lleva al siguiente concepto, el oligárquico.

**2. Concepto Oligárquico:** habla de una inteligencia integrada por varios factores.

El Factor S de Spearman aclara este concepto, aunque hay otros exponentes igualmente destacados como Thurstone y Gardner.

Louis Thurstone, aplicando el análisis factorial sobre puntuaciones obtenidas en las pruebas de inteligencia de un gran número de niños, identificó siete factores o habilidades mentales primarias de la inteligencia (*ver tabla 1*)<sup>15</sup>.

**Tabla 1.-** Habilidades Primarias de Thurstone

<b>HABILIDAD</b>	<b>BREVE DESCRIPCIÓN</b>
Aptitud Espacial	Habilidad para reconocer una figura cuya posición en el espacio haya cambiado.
Rapidez Perceptiva	Discriminar detalles perceptivos rápidamente, percibir similitudes y diferencias entre estímulos.
Aptitud Numérica	Facilidad con los números
Comprensión Verbal	Habilidad para definir palabras
Memoria	Recuperar información
Fluidez verbal	Habilidad para recordar palabras rápidamente
Razonamiento inductivo	Pensamiento lógico; inferir reglas generales de lo particular.

Gardner en cambio propone que la inteligencia es la habilidad de resolver problemas y de diseñar y construir productos. Enfatiza además el aspecto modular de la mente, lo que se refleja en la diversidad de habilidades y dominios creativos de los

<sup>14</sup> Rathus, Spencer. Op.cit.pg.28.

<sup>15</sup> Papalia,Diane, Wendkos, Olds.Op.cit. pg.248.

individuos. Su teoría de las Inteligencias Múltiples postula la existencia de ocho tipos de inteligencia: lógica – matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal<sup>16</sup>.

**3. Concepto Anárquico:** contempla la inteligencia como compuesta por una gran cantidad de habilidades específicas. Un expositor clave de este concepto es J.P. Guilford.

Guilford propuso el modelo de la estructura intelectual en 1959, donde utilizó una combinación de análisis de factores y de razonamiento lógico para establecer 120 factores de funcionamiento intelectual. En 1982, Guilford llevó el análisis factorial varios pasos más allá, hasta crear un modelo tridimensional y de estructura cúbica amplio de 150 factores. Según el autor, cada uno de estos factores resultan de una influencia recíproca entre operaciones (procesamiento cognitivo involucrado), contenidos (tipo de información procesada) y productos (forma que toma la información)<sup>17</sup>.

Aun cuando no existe unificación de criterios al definir la inteligencia, las investigaciones permiten concluir que esta se compone de varias habilidades (cognitivas, afectivas y sociales) las cuales al estar presentes en un individuo le permiten desenvolverse en su entorno de una manera particular. Bajo esta perspectiva, se puede entender que no existen solo habilidades cognitivas sino también habilidades que no son cognitivas en esencia, sino más bien socio emocionales, que permiten una mejor adaptación del individuo al medio.

---

<sup>16</sup> Inteligencias Múltiples. [www.galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm](http://www.galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm)

<sup>17</sup> Papalia, Diane, Wendkos, Olds. Op.cit pgs.248-249.

Así, cuando los psicólogos empezaron a escribir y pensar acerca de la inteligencia, se enfocaron en los aspectos cognitivos como son la memoria y la capacidad de resolver problemas. Sin embargo, algunos investigadores como David Weschler y Robert Thorndike, reconocieron que los aspectos no cognitivos también eran importantes.

Es así que Weschler definió a la inteligencia como “la capacidad global del individuo para actuar a propósito, pensar racionalmente y desenvolverse adecuadamente en su entorno<sup>18</sup>.” En 1940 ya se refería a los factores afectivos, personales y sociales como elementos no intelectivos; en 1943 propuso que estas habilidades eran esenciales para predecir el éxito en la vida de una persona. Planteó que no se puede pretender medir la inteligencia en su totalidad si las pruebas elaboradas no toman en cuenta estos factores no intelectivos<sup>19</sup>.

A pesar de esto y de los aportes de Thorndike en los años treinta acerca de la inteligencia social, todos estos aspectos fueron olvidados o subestimados por varios años. Fue Gardner quien, en 1983, propuso que las inteligencias intrapersonal y la interpersonal eran tan importantes como cualquier otro tipo de inteligencia medida a través de la aplicación de pruebas de C.I.<sup>20</sup>.

A pesar de estos contratiempos, investigadores interesados en el tema, realizaron varios estudios para comprobar la importancia de estos otros factores que no se consideraban parte de la inteligencia. Así, en 1950 se efectuó un estudio con 80 graduados de la Universidad de Berkeley. Se les aplicó pruebas de personalidad, de

---

<sup>18</sup> Cherniss, Cary. “Emotional Intelligence: What is it and Why it Matters”  
[www.eiconsortium.org/research/what\\_is\\_emotional\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/research/what_is_emotional_intelligence.htm).

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Ibid.

inteligencia y se les realizó entrevistas. Cuarenta años más tarde se estimó su éxito basándose en evaluaciones elaboradas por expertos en este tema. Los resultados indicaron que las habilidades sociales y emocionales eran cuatro veces más importantes que su C.I. a la hora de determinar su éxito profesional y su prestigio<sup>21</sup>.

De igual manera, el estudio de Sommerville, Massachussets fue una investigación longitudinal de cuarenta años, cuya muestra fue de 450 niños varones. Dos tercios de la muestra provenían de familias sustentadas por el gobierno, y el otro tercio tenía un C.I. bajo los 90. Al finalizar el estudio, se encontró que el C.I. no se relacionaba mayormente con el desempeño profesional y con el éxito en la vida. Lo que marcó la diferencia fueron las capacidades de manejar la frustración, controlar emociones y relacionarse adecuadamente con otros<sup>22</sup>.

Nuevas investigaciones se están realizando con respecto al tema de la Inteligencia Emocional y a pesar de que no hay muchos estudios sobre la validez predictiva de esta medida, existen pruebas que se han estandarizado basándose en teorías sustentables. Autores como Mayer, Salovey, y Epstein, cuyo aporte es indispensable para este trabajo, han elaborado tales pruebas con el fin de medir ciertos aspectos de la Inteligencia Emocional.

En conclusión, esta perspectiva histórica permite ver que las investigaciones sobre inteligencia han abundado desde el siglo pasado hasta nuestros días y, sin embargo, no puede ser entendida en su totalidad. A pesar de los esfuerzos de varios teóricos por definir la inteligencia para poder medirla de mejor manera, no se ha

---

<sup>21</sup> Cherniss, Cary. "Emotional Intelligence: What is it and Why it Matters"  
[www.eiconsortium.org/research/what\\_is\\_emotional\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/research/what_is_emotional_intelligence.htm).

<sup>22</sup> Ibid.

logrado hacerlo por completo. En cada intento de medirla aparecen características que no se tomaron en cuenta desde un inicio. Sin embargo, haciendo una recopilación de las características más repetidas y las que no se han tomado en consideración en otras definiciones, las investigadoras presentan una definición que será con la cual se manejen durante la elaboración de este trabajo. A pesar de ser una definición que no podrá caracterizar a la inteligencia en su totalidad, ya que ninguna lo ha logrado, incluye aspectos descartados a través de la historia. Así, se entiende a la inteligencia como varias habilidades que integradas forman una estructura que permite el desempeño del individuo en una o varias áreas y en diferentes niveles. Dentro de estas habilidades se consideran también las relacionadas con la Inteligencia Emocional, cuya caracterización es objeto del siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO II: INTELIGENCIA**

### **EMOCIONAL**

*“Cualquier persona puede enojarse, esto es fácil.*

*Pero enojarse con la persona correcta,  
en la intensidad correcta, en el momento adecuado,  
por los motivos justos  
y de la forma más apropiada, no es nada fácil.”*

*Aristóteles citado por Goleman*

Muchas veces sorprende enterarse que personas que parecían destinadas a convertirse en exitosos profesionales y que tendrían matrimonios felices, con el tiempo fracasaron paulatinamente en sus trabajos o en sus relaciones de pareja y terminaron desempeñándose en labores mediocres y con sus vidas arruinadas. Otros en cambio, que nunca destacaron en el colegio, llegaron a ser personas felices, plenas y realizadas. ¿Por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien, aunque no sobresalgan por su inteligencia? ¿Por qué unos son más capaces que otros para enfrentar los contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta?

Un concepto olvidado y recientemente retomado por la Psicología está tratando de dar respuestas a estas interrogantes. Al parecer, para tener éxito en la vida, tanto o quizás más importante que las habilidades intelectuales son las capacidades para expresar y manejar sentimientos y emociones: la Inteligencia Emocional.

Daniel Goleman, doctor en Filosofía y redactor científico del “The New York Times”, resumió muchas de las teorías y propuestas al respecto en su libro “*Emotional Intelligence*” (La Inteligencia Emocional). En este texto se afirma que tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, manejar las presiones y frustraciones y acentuar el trabajo en equipo, son habilidades simples pero cruciales para desenvolverse con propiedad en la sociedad actual.

## **PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Es importante conocer el desarrollo del campo de la Inteligencia Emocional para así tener un acercamiento más profundo hacia el tema de estudio.

Dos psicólogos, John Mayer, Ph.D de la Universidad de New Hampshire y Peter Salovey, Ph.D de la Universidad de Yale, fueron los primeros en investigar acerca de la Inteligencia Emocional y utilizar este nombre en un artículo académico publicado en 1989. Durante sus estudios, se dieron cuenta de la necesidad de transmitir esta información a una audiencia no sólo científica, pero no sin antes ahondar mucho más en la misma. Sin embargo, fue Daniel Goleman el que, tomando la teoría de Mayer y Salovey publicó su libro, el cual fue todo un éxito<sup>23</sup>.

Retomando a los pioneros del estudio de la Inteligencia Emocional, Mayer y Salovey, a continuación se presenta el proceso de desarrollo del campo de estudio de esta. Mayer señala cinco fases que pueden ayudar a comprender de dónde surgen los conceptos y habilidades que actualmente se presentan bajo el epígrafe de IE:

---

<sup>23</sup>All About Emotional Intelligence. [www.psych.utoronto.ca/~reingold/courses/intelligence/cache/about\\_ei.htm](http://www.psych.utoronto.ca/~reingold/courses/intelligence/cache/about_ei.htm)

**1. Inteligencia y Emociones como campos de estudio separados (1900 – 1969)**

La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este período y surge la tecnología de los tests psicológicos. En el campo de la emoción se centran en el debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores hablaban sobre la “inteligencia social” las concepciones sobre Inteligencia siguieron siendo meramente cognitivas.

**2. Precursores de la inteligencia emocional (1970 – 1989)**

El campo de la cognición y el afecto examina como las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este período es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner.

**3. Emergencia de la Inteligencia Emocional (1990 – 1993)**

Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias.

**4. Popularización y ensanchamiento del concepto (1994 – 1997)**

Goleman publica su libro “Emotional Intelligence” y el término IE salta a la prensa popular.

**5. Institucionalización e investigación sobre la IE (1998 – actualidad)**

Se producen refinamientos en el concepto de IE y se introducen nuevas medidas. Aparecen las primeras revisiones de artículos de investigación.

## **MODELOS TRADICIONALES SOBRE LA IE**

Es necesario ahondar en los principales modelos de Inteligencia Emocional para comprender sus características y para ello se abordarán tres modelos: 1) de Mayer y Salovey, 2) de Goleman y, 3) Seymour Epstein. Este último autor le da un matiz distinto al de los tres primeros ya que, según su postura, el constructo a investigar es el Pensamiento Constructivo el cual permite llegar a ser Inteligentes Emocionalmente.

### **Modelo de las Cuatro ramas**

Mayer y Salovey, con el objetivo de desarrollar una teoría que explicara la Inteligencia Emocional, la definieron como la habilidad para percibir emociones y asistir al pensamiento, entender las emociones y tener conocimiento emocional, y respectivamente regular las emociones para promover el desarrollo emocional e intelectual<sup>24</sup>.

Entrando al modelo propiamente dicho, este se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup>All About Emotional Intelligence. [www.psych.utoronto.ca/~reingold/courses/intelligence/cache/about\\_ei.htm](http://www.psych.utoronto.ca/~reingold/courses/intelligence/cache/about_ei.htm)

<sup>25</sup>Berrocal, Pablo y Pacheco Natalio. La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial En La Escuela. [www.campus-oci.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.campus-oci.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf)

Mayer y Salovey dividen la Inteligencia Emocional en cuatro áreas de habilidad:

**1. *Percepción y expresión emocional:*** reconocer de forma consciente las emociones e identificar los sentimientos para de esta manera ser capaces de darles una etiqueta verbal<sup>26</sup>.

Los sentimientos son un sistema de alarma que informan sobre el estado emocional de cada persona con la finalidad de realizar cambios necesarios y así adquirir sintonía consigo y con el medio<sup>27</sup>.

Una buena percepción implica saber leer los sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Así, se establece la base para poder controlar el camino por el cual se quiere dejar libre a las emociones. De esta manera, se logra moderar ciertos comportamientos que podrían ser meros impulsos o pasiones exaltadas.

**2. *Facilitación emocional:*** es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento<sup>28</sup>.

Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, si se sabe utilizar las emociones al servicio del pensamiento, ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar así mejores decisiones.

---

<sup>26</sup>Berrocal, Pablo y Pacheco Natalio. La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial En La Escuela. [www.campus-oci.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.campus-oci.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf)

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

Tras una década de investigación, Mayer y Salovey descubrieron que dominar las emociones y hacerlas partícipes de los pensamientos favorecía una adaptación más apropiada al ambiente. Así, las emociones se funden con la forma de pensar de cada persona, consiguiendo guiar la atención a los problemas prioritarios que facilitaría el recuerdo de eventos emotivos y en función de los sentimientos tomar distintas vías de solución ante un mismo problema<sup>29</sup>.

**3. *Comprensión emocional:*** Es integrar los sentimientos dentro del pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales<sup>30</sup>.

Para comprender los sentimientos de los demás se debe empezar por aprender a comprender los propios. Esta comprensión abarca entender cuáles son las necesidades, deseos, gustos, personas o situaciones que causan determinados sentimientos y los pensamientos que generan ciertas emociones.

Desarrollar una plena destreza empática implica enseñar que no todos sienten lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, y que la individualidad orienta la vida haciendo que cada persona manifieste distintas necesidades, miedos, deseos y odios<sup>31</sup>.

**4. *Regulación emocional:*** Es dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz<sup>32</sup>.

---

<sup>29</sup>Berrocal, Pablo y Pacheco Natalio. La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial En La Escuela. [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf)

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Ibid.

Una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría es la regulación de emociones. Es considerada como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta<sup>33</sup>.

Las investigaciones están ampliando el campo de la autorregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar los afectos más nocivos. Consiste en percibir, sentir y vivenciar el estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar el razonamiento<sup>34</sup>.

Es así que el reconocer las emociones de forma consciente, manejar las mismas al servicio del pensamiento, y comprender en su totalidad las razones por las cuales se presentan o aparecen de la manera que lo hacen, permite regularlas y a la vez controlarlas.

Estos autores también hablan acerca de la destreza regulativa. Esta forma parte de la habilidad inherente para valorar las prioridades y dirigir la energía hacia la consecución de un objetivo afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup>Berrocal, Pablo y Pacheco Natalio. La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial En La Escuela. [www.campus-oci.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.campus-oci.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf)

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid.

Mayer y Salovey señalan que las ramas 1,3 y 4 incluyen el razonar acerca de las emociones, mientras que la rama 2 únicamente incluye el uso de las emociones para realzar el razonamiento. Jerárquicamente estas 4 ramas estarían dispuestas de modo que “percibir emociones” estaría en la base, mientras que “Manejo de emociones” estaría a la cima. Estas habilidades están entrelazadas de forma que, para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional, y a su vez, para una comprensión eficaz se requiere de una apropiada percepción emocional. Sin embargo, lo contrario no siempre es cierto. Personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional<sup>36</sup> .

### **Modelo de Competencias Emocionales de Goleman**

Para trabajar en el tema de Inteligencia Emocional, Goleman la define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones”, es decir, bajo este concepto se incluyen las áreas de conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocerlas en otros y manejar relaciones<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup>Berrocal, Pablo y Pacheco Natalio. La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial En La Escuela. [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf)

<sup>37</sup> Goleman, Daniel. *La Inteligencia Emocional*. Vergara: Buenos Aires. pg. 17.

Este modelo incluye cinco competencias:

**1. *El conocimiento de las propias emociones***

Se refiere a la conciencia de uno mismo, la cual es la clave de la Inteligencia Emocional. La capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo. La incapacidad para advertir los auténticos sentimientos deja a la persona a merced de los mismos. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones<sup>38</sup>.

**2. *Manejar las emociones***

Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras que aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de las tragedias de la vida<sup>39</sup>.

**3. *La capacidad de motivarse a uno mismo***

Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para la auto motivación, el dominio y la creatividad. El autodomínio emocional sirve de base a toda clase de logros. Ser capaz de internarse en un estado de “fluidez” permite un

---

<sup>38</sup> Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York. pg.43.

<sup>39</sup> Ibid.

desempeño destacado en muchos sentidos. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan<sup>40</sup>.

#### **4. *El reconocimiento de las emociones ajenas***

La empatía es toda capacidad que se basa en la autoconciencia emocional; es la habilidad fundamental de las personas. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren<sup>41</sup>.

#### **5. *El manejo de las relaciones***

El arte de las relaciones es en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Las habilidades que suponen la competencia social, son las que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás<sup>42</sup>.

Goleman aclara que las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes; algunos pueden ser expertos para manejar la propia ansiedad pero relativamente ineptos para aliviar los trastornos de otros. Los errores en las habilidades emocionales pueden ser remediados ya que cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, pueden mejorar<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York. pg.43.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Ibid.

## **Pensamiento Constructivo de Seymour Epstein**

Seymour Epstein, psicólogo, es el autor de un libro llamado “*Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*”, en el cual aborda el tema de la Inteligencia Emocional desde una óptica distinta a las anteriores.

Epstein señala que la Inteligencia Emocional es un concepto interesante, cuyo abordaje ha tenido varios problemas a lo largo de estos años. Plantea que según las otras concepciones, los pensamientos son consecuencias de las emociones. Las emociones se manifiestan inevitablemente, y el sujeto se limita a poder controlar simplemente la forma en las cuales se presentan. Sin embargo, según la concepción de Epstein, son los pensamientos preconscientes y automáticos los que preceden a las emociones. Así, el sujeto no se convierte en presa de sus emociones sino que puede controlar la aparición de las mismas<sup>44</sup>.

Esta nueva forma de pensar es útil para entender a la Inteligencia Emocional y permite que se pueda desarrollar la misma<sup>45</sup>. Es por esta razón que Epstein considera necesario un cambio de concepto al de Pensamiento Constructivo, como la llave de acceso a la Inteligencia Emocional.

Este autor reconoce el valor de lo contribuido por Goleman, sin embargo ve limitaciones en su propuesta. Una de ellas es el definir inadecuadamente la IE con la inclusión de tantas habilidades distintas que opacan su significado; una segunda, es no reconocer la importancia de la Inteligencia práctica; y por último, critica el que

---

<sup>44</sup> Epstein, Seymour. *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. PRAEGER: Westport. pg.6.

<sup>45</sup> Ibid.

Goleman no considera la influencia de los pensamientos automáticos y preconscientes en las emociones.

Para hablar de Inteligencia Emocional Epstein primero plantea que el ser humano posee dos mentes: 1) la experiencial, que aprende directamente de la experiencia, es preconsciente, opera automáticamente y está íntimamente relacionada con las emociones y, 2) la mente racional, que opera de acuerdo a la lógica inferencial, es consciente, deliberada, y relativamente libre de emociones. Todo comportamiento se determina por la influencia combinada de estas dos mentes. Por lo general domina una más que otra, dependiendo de la persona y la situación. Es importante mencionar que la mente experiencial incluye la Inteligencia Práctica, la Social y la Emocional. Estas dos mentes son sistemas cognitivos y son utilizadas para resolver problemas<sup>46</sup>.

### **Características del Pensamiento Constructivo**

Entendiendo la postura de Epstein en cuanto a la importancia del pensamiento constructivo cabe ahora explicar las características específicas de este pensamiento.

Los pensadores constructivos, como una característica fundamental, deben presentar bajos niveles de distintos tipos de pensamiento que bloquean el desarrollo óptimo de la Inteligencia Emocional; estos son: el pensamiento categórico, supersticioso, esotérico y de optimismo ingenuo, los mismos que se abordarán a continuación para su entendimiento.

---

<sup>46</sup> Epstein, Seymour. *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. PRAEGER: Westport. pg.9.

Los pensadores categóricos presentan un pensamiento dicotómico, en términos de blanco o negro, son intolerantes y sólo admiten su punto de vista. Clasifican a la gente como buena o mala, perdedores o ganadores, amigos o enemigos<sup>47</sup>. En ciertas circunstancias, este pensamiento ayuda a la toma de decisiones rápidas; sin embargo un nivel alto del mismo pierde este efecto positivo<sup>48</sup>.

El pensamiento supersticioso no está relacionado con las supersticiones tradicionales, sino con las personales. Por ejemplo, creer que si sucede algo bueno, después pasará algo malo para compensar, o creer que si se habla de algo que se quiere no resultará. Estas personas se centran más en defenderse de lo malo que en disfrutar de la vida<sup>49</sup>.

El pensamiento esotérico está relacionado con las supersticiones tradicionales (romper un espejo, pasar bajo una escalera) y los fenómenos paranormales e inusuales. Por ejemplo, creer en amuletos de suerte, control mental, fantasmas, percepción extrasensorial, entre otros. Si el grado de pensamiento esotérico no es demasiado alto puede indicar una apertura a nuevas ideas y un pensamiento flexible. Sin embargo, si es demasiado alto, indica una dificultad a la hora de usar su capacidad crítica<sup>50</sup>.

El optimismo ingenuo tiene que ver con creer que todo resulta de acuerdo a lo esperado. Aunque estas personas suelen caer bien a los demás, tienen una visión

---

<sup>47</sup> Epstein, Seymour. *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. PRAEGER: Westport. pg.9.

<sup>48</sup> Ibid. pg.77.

<sup>49</sup> Pensamiento Constructivo: www.cepvi.com

<sup>50</sup> Ibid.

simplista de la realidad, son ingenuos, tienden a evitar las realidades desagradables y no toman las debidas precauciones<sup>51</sup>.

### **Pensamientos Destructivos Para Un Pensador Constructivo**

Existen varios criterios para determinar si el tipo de pensamiento es constructivo o no. Para ello se expone rápidamente algunos pensamientos destructivos comunes que sirven de guía<sup>52</sup>.

1. ***Sobreestimar el significado (exageración):*** significa exagerar la importancia de los acontecimientos (hacer una montaña de un grano de arena).
2. ***Generalización excesiva:*** suponer que lo que sucede en una o varias situaciones va a suceder en todas o casi todas.
3. ***Pensamiento categórico:*** pensamiento polarizado de todo o nada, blanco o negro, bueno o malo, olvidando lo que hay en medio.
4. ***Etiquetado:*** aplicar etiquetas a la gente o a los acontecimientos y luego actuar como si la etiqueta describiera a toda la persona o acontecimiento de modo exacto.
5. ***Interpretar los retos como amenazas:*** Sentir miedo o ansiedad viendo la situación como una amenaza en vez de un reto para superar.
6. ***Personalización:*** tomar las cosas como algo personal. Se refiere a personas que suponen, sin justificación, que son el centro de atención de los demás.

---

<sup>51</sup> Pensamiento Constructivo:www.cepvi.com

<sup>52</sup> Ibid.

7. **La tiranía del “debería”:** Sentirse mal porque las cosas no son como se pensó que debieron ser.

8. **Pensamiento negativo:** interpretar los acontecimientos prestando atención sólo al lado negativo.

9. **Optimismo ingenuo:** pensamiento positivo exagerado y no realista que implica pensar que todo saldrá bien siempre y que nada malo puede pasar.

10. **Suponer la validez de los sentimientos:** significa suponer que si se tiene un sentimiento fuerte sobre algo, debe ser certero. Es importante recordar que los sentimientos no reflejan la realidad, sino la interpretación que se hace de ella.

11. **Suponer intencionalidad:** creer que la gente hace las cosas con el fin de lastimar.

12. **El chivo expiatorio:** buscar algo o alguien a quien culpar por los problemas.

13. **Conclusiones precipitadas:** hacer juicios basándose en evidencias insuficientes.

14. **Reglas de interpretación inadecuadas.** Interpretar los acontecimientos usando reglas demasiado rígidas. Por ejemplo, para una persona muy sensible al rechazo, una crítica será siempre un ataque y nunca una evaluación constructiva.

**15. Hipótesis inverificables:** se trata de creencias que no pueden demostrarse.

Normalmente los pensamientos destructivos serán seguidos por otros que se derivan de los primeros<sup>53</sup>.

**1. Pensamiento no realista.** Se trata de un pensamiento inexacto. Suele darse cuando una persona es muy sensible a un determinado tema y no hace una evaluación objetiva de la realidad.

**2. Negación:** negarse a aceptar como cierto aquello que no se quiere creer. Por ejemplo, negar la existencia de una enfermedad grave.

**3. Autodenigración:** pensar que es un fracasado, sin valor, inadecuado, etc. Este pensamiento generalmente implica generalización excesiva, pensamiento categórico e hipótesis inverificables.

A partir de los pensamientos el ser humano actúa. Tras los pensamientos destructivos y las respuestas mentales secundarias, puede producirse una acción. A continuación se explica algunos comportamientos destructivos comunes<sup>54</sup>.

**1. Ataque:** intentar herir a alguien física o psicológicamente. A veces es un modo de protegerse, pero la mayoría de las veces es mejor ser asertivo.

**2. Expresiones emocionales descontroladas:** expresar libremente emociones sin tener en cuenta las consecuencias. Los buenos pensadores

---

<sup>53</sup> Pensamiento Constructivo: [www.cepvi.com](http://www.cepvi.com)

<sup>54</sup> Ibid.

constructivos muestran un mayor control sobre sus emociones, sin dejarse llevar por ellas ni reprimirlas.

3. ***Expresión emocional excesivamente controlada:*** control emocional excesivo que interfiere con la espontaneidad e impide relaciones satisfactorias y que lleva a la evitación de los problemas más que a su solución.

4. ***Autocastigo.*** Castigarse por una autoevaluación negativa.

5. ***Dependencia:*** Buscar ayuda y consejo de otros en exceso.

6. ***Independencia excesiva:*** Personas que insisten en hacer las cosas por sí mismas cuando sería mejor hacerlas con ayuda de otros.

7. ***Retirada.*** A veces está bien abandonar la lucha si no está dando ningún fruto, pero retirarse y no hacer nada puede ser perjudicial en casos en los que se podría solucionar un problema siendo una parte activa de la misma.

Recapitulando las posturas expuestas, se puede decir que, las teorías de Mayer y Salovey comparadas con las de Goleman se relacionan en ciertos aspectos aunque existen marcadas diferencias en las mismas. Como se mencionó párrafos arriba, Goleman retomó la teoría de Mayer y Salovey para plantear su propuesta, por lo que se entendería la similitud en las habilidades presentadas en cada postura.

El *conocimiento de las propias emociones* que Goleman menciona como primera habilidad, se parece a la *percepción de las emociones propias* y la *comprensión emocional* de Mayer y Salovey. Estos autores colocaron en una misma habilidad la *percepción de las propias emociones y las ajenas* mientras que Goleman

las divide en dos habilidades, el *conocimiento de las propias emociones* y el *reconocimiento de las emociones ajenas*.

Goleman le da importancia a la capacidad de automotivarse a través de la organización de las emociones al servicio de un objetivo, lo cual permite que la persona sea productiva y eficaz en cualquier tarea que emprenda; sin embargo, Mayer y Salovey no mencionan la *automotivación* sino la *regulación emocional*, que forma parte de la habilidad inherente para valorar las prioridades y dirigir la energía hacia un objetivo. Es decir, que en los dos casos el autodomínio y regulación de las emociones permiten canalizar la energía hacia el cumplimiento de los objetivos de un sujeto.

Otra habilidad que comparten estas dos posturas es la del manejo de emociones que en términos de Mayer y Salovey, sería la *regulación emocional* y según Goleman la combinación del *manejo de emociones* y el *manejo de las relaciones*.

Analizando las dos posturas, se puede ver que la de Mayer y Salovey está organizada jerárquicamente, mientras que la de Goleman no presenta un orden establecido ya que su modelo es entendido como un sistema esférico.

Epstein, a diferencia de los otros autores, propone una teoría enfocada hacia el pensamiento y no tanto al control de las emociones. Es que según este autor, al hacer conscientes los pensamientos automáticos y preconscientes que preceden a las emociones, se controlaría la aparición de las mismas, y por ende también su manifestación. Es así que un pensador constructivo es ya un sujeto con una óptima

Inteligencia Emocional. Epstein entonces habla de un conocimiento y conciencia, pero no de las emociones, sino de los pensamientos preconscientes y habla también del manejo y cambio de estos pensamientos no constructivos.

Para la presente investigación, es importante analizar las tres propuestas porque: 1) el taller de pintura está enfocado a desarrollar la primera habilidad propuesta por Mayer y Salovey, 2) la propuesta de Epstein se hace necesaria para entender el funcionamiento y la teoría en la que se sustenta la prueba aplicada y 3) el conjugar las tres teorías permite tener una visión global, específica y actual del concepto de Inteligencia Emocional.

No cabe duda que la visión de Epstein es sumamente interesante y certera, sin embargo, para fines de la investigación se ha tomado como base las propuestas de Mayer, Salovey y Goleman, debido a que desde nuestra perspectiva no todo ser humano es capaz de trabajar por si mismo sobre sus pensamientos preconscientes, pero sí sobre sus emociones.

## **COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Mediante una compilación de varios autores, a continuación se describen los principales componentes de la Inteligencia Emocional, teniendo como base las propuestas de Mayer, Salovey y Goleman.

## **Emociones: Componente Implícito**

¿Cómo hablar de emociones como un componente esencial si no se las define, clasifica e intenta conocer? De ahí la importancia de explicar algo acerca de las mismas ya que de lo contrario no se podría hablar de Inteligencia Emocional.

### **Definiendo la Emoción**

Varios investigadores han tratado de brindar una definición clara de lo que es una emoción, pero como todo concepto, es difícil de hacerlo en toda su complejidad. Por ello se menciona a continuación algunas definiciones que pretenden explicar la esencia de las mismas.

La raíz latina de emoción es “motere”, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, y que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar<sup>55</sup>.

Maturana, doctor en biología de la Universidad de Harvard, ha explorado los rincones más escondidos del ser humano a través de un análisis de las emociones. Entiende a las emociones como “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en los que nos movemos”<sup>56</sup>. Es decir, la emoción es una respuesta corporal intensa que permite actuar de determinada manera.

Este autor recalca la idea de que las emociones se “viven” más que se expresan. La emoción es una experiencia permanente que todos poseen espontáneamente. El ser humano se encuentra inmerso en un fluir de emociones.

---

<sup>55</sup> Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones: Santiago.pg. 14.

<sup>56</sup> Ibid.

Ellas cambian los patrones conductuales en la medida en que aparecen y desaparecen, para ser reemplazadas por otras. Es así, que el miedo puede paralizar o impulsar a la acción; la rabia empuja a agredir; la pena retrae y el amor hace a los seres más dulces y suele movilizar los cuerpos hacia el contacto<sup>57</sup>.

Klaus Scherer, un especialista en emociones, las describe como la interfaz del organismo con el mundo exterior y señala tres funciones principales<sup>58</sup>:

1. Reflejar la evaluación de la importancia de un estímulo en particular en términos de las necesidades del organismo, preferencias e intenciones.
2. Preparar fisiológica y físicamente al organismo para la acción apropiada.
3. Comunicar el estado del organismo y sus intenciones de comportamiento a otros organismos que le rodean.

En 1984, Izard, Kagan y Zajonc, que realizaron investigaciones con respecto a determinadas emociones en niños, definieron a la emoción como la integración de un conjunto particular de procesos neuroquímicos, motores y mentales. Cada uno de estos procesos juega un papel singular en la expresión de las mismas. Así, el proceso neuroquímico es la estructura de químicos que permiten que cada emoción sea única. El proceso motor se refiere a la expresión facial que genera cada emoción, y el proceso mental es el que organiza la serie de actividades requeridas para que el cuerpo y la cara puedan exhibir una emoción<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Castro Fuentes, Fernando. Las Emociones Y La Expresión De Sentimientos Del Niño Hospitalizado, A Través De La Creación Artística. [http://www.fundacioncarolinablabra.cl/temas/jornadas/ponencias/fernando\\_castro3jornada](http://www.fundacioncarolinablabra.cl/temas/jornadas/ponencias/fernando_castro3jornada)

<sup>58</sup> Scherer. Familias de Emociones. [www.inteligencia-emocional.org/articulos/familia\\_emociones.htm](http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/familia_emociones.htm)

<sup>59</sup> Emotional Development in Adolescents. [www.personal.psu.edu/users/b/z/bzw102/EMOTION.html](http://www.personal.psu.edu/users/b/z/bzw102/EMOTION.html)

Finalmente, Daniel Goleman dentro del campo de la Inteligencia Emocional, las define como impulsos para actuar y planes instantáneos para enfrentar la vida.

Al comparar las definiciones planteadas por los diferentes estudiosos del tema, se percibe que en cada una se considera a las emociones como generadoras de una acción. Así mismo, se repite el componente fisiológico, que permite al sujeto darse cuenta de sus emociones en un nivel más físico. Este componente es necesario para la concientización y el manejo de las mismas en el proceso de desarrollo de la Inteligencia Emocional.

### **Teorías de las Emociones**

Para seguir desarrollando el tema de las emociones y complementar lo planteado en las definiciones y la neurofisiología de estas, se presentan a continuación las principales teorías que consideran los aspectos cognitivo, situacional y fisiológico de las mismas.

Según la teoría de James-Lange, elaborada por los psicólogos William James y Carl Lange, los sentimientos son un producto físico. La idea que se mantuvo por años fue que primero se vive un suceso; luego, el acto es seguido por una o varias emociones y por último, se experimentan las reacciones fisiológicas. Esta idea fue rechazada por James y Lange proponiendo lo contrario. Es decir que la base de las emociones se deriva de la percepción de las sensaciones fisiológicas<sup>60</sup>.

De acuerdo a esta teoría cuando una persona es insultada no se siente enfadado y experimenta los síntomas fisiológicos de la ira, sino que el corazón y

---

<sup>60</sup> Papalia, Diane, Wendkos Olds. Op cit. pgs.353-354.

respiración aumentan de velocidad y los músculos se tensan dando como resultado la interpretación de aquellos cambios corporales como un “estoy enfadado”. Por ello cada emoción tiene diferentes respuestas fisiológicas<sup>61</sup>.

La siguiente teoría es la de Cannon-Bard, elaborada por Walter Cannon y ampliada por Philip Bard, la cual plantea que los sentimientos son un producto cognitivo. Cannon y Bard estuvieron en desacuerdo con la teoría de James-Lange por lo que propusieron una idea viable. A través de investigaciones de laboratorio, mostraron que las reacciones fisiológicas que acompañan a las diferentes emociones son las mismas en una u otra emoción. Es así que cuando una persona está nerviosa, enfadada, tiene miedo o está enamorada, los músculos se tensan, aumenta el ritmo cardíaco y la velocidad de respiración. Si sólo se dependiera de las respuestas fisiológicas no se podría distinguir entre una emoción u otra. Por ello afirmaron que un sujeto por lo general no es consciente de los cambios internos por los que atraviesa; por ello, concluyeron que la experiencia emocional y las respuestas fisiológicas se dan simultáneamente y no en secuencia<sup>62</sup>.

Debido a los problemas con la anterior teoría, los psicólogos Stanley Schachter y Jerome Singer, a través de experimentos llegaron a plantear que la emoción es causada por dos operaciones cognitivas relacionadas, aunque independientes: la evaluación del suceso y la identificación de las respuestas corporales. La intensidad de una emoción es debida a la manera en que el individuo

---

<sup>61</sup> Papalia, Diane, Wendkos Olds. Op cit. pgs.353-354.

<sup>62</sup> Ibid.pg. 354.

evalúa las respuestas corporales. Las reacciones corporales para las que no se tiene una explicación pueden contribuir a un aumento en la intensidad percibida<sup>63</sup>.

Por último, la teoría del “Feedback” Facial propone que las expresiones faciales conducen a la emoción. Las señales fisiológicas de una emoción son más pronunciadas cuando los individuos se limitan a mover sus músculos faciales en posiciones de acuerdo a la emoción que tratan de mostrar, que cuando piensan en experiencias emocionales reales por las que atraviesan o han atravesado. Es decir, que si una persona se comporta como si estuviese contento, puede conseguir sentirse realmente contento<sup>64</sup>.

### **Miedo, Ira, Culpa, Tristeza y Alegría**

A lo largo de las investigaciones, los estudiosos del tema han tratado de elaborar una lista de las emociones básicas con el fin de abordarlas de una forma más ordenada. Sin embargo no se han puesto de acuerdo en esta, por lo que, para efectos del estudio, se tomará la clasificación según Goleman. De igual manera en este apartado, se mencionarán los patrones fisiológicos de algunas emociones trabajadas según el método Alba Emoting, creado por Susana Bloch, psicóloga alemana especializada en neurofisiología.

El objetivo del método científico, Alba Emoting, es reconocer, expresar regular emociones básicas y, en general, desarrollar la Inteligencia Emocional a partir del cuerpo; esto se logra desde la reproducción de ritmos respiratorios

---

<sup>63</sup> Papalia, Diane, Wendkos Olds. Op cit. Pgs.355-356.

<sup>64</sup> Ibid.pgs. 356-357.

específicos<sup>65</sup>. Según Bloch, es a través de la concientización de la fisiología de las emociones que se puede desarrollar la Inteligencia Emocional.

Se considera necesario mencionar los patrones fisiológicos según el método mencionado, ya que el taller elaborado en el presente estudio propone actividades para trabajar sobre las manifestaciones fisiológicas de las emociones; esto con el fin último de concientizarlas.

### *El Miedo*

El miedo proviene de un sentimiento de separación y desconexión causado a su vez por una falta de confianza. Las emociones dentro de esta categoría serían: asustado, alarmado, asustadizo, aterrorizado, temeroso, ansioso, intimidado, aprehensivo, preocupado, y sospechoso<sup>66</sup>.

Tal vez el miedo más debilitante sea la ansiedad flotante, la cual es un sentimiento que por lo general se liga a cualquier situación. Esta emoción lleva a ingerir tranquilizantes y es una de las razones para buscar emociones positivas artificiales como: el placer inmediato en el sexo desmesurado, el abuso de drogas y alcohol, entre otras<sup>67</sup>.

### *Patrón Fisiológico del Miedo*

Bloch plantea que el patrón de comportamiento de esta emoción es relativamente complejo, ya que hay por lo menos dos tipos de reacción: un miedo pasivo y uno activo. Básicamente consiste en una reacción de huida de un estímulo,

---

<sup>65</sup> Método Alba Emoting. [www.alejandria.cl/empresa/noticias/240602alba.htm](http://www.alejandria.cl/empresa/noticias/240602alba.htm)

<sup>66</sup> Awakening Self. [www.ahealingplace.org/spiritualpsych/awakening/awselfemotions.html](http://www.ahealingplace.org/spiritualpsych/awakening/awselfemotions.html)

<sup>67</sup> Ibid.

físico o no, que es percibido como peligroso. Fisiológicamente se caracteriza por un incremento masivo en el tono muscular afectando principalmente los músculos antigravitacionales; estos son aquellos involucrados en la extensión de la cabeza. El patrón respiratorio consiste en un período de movimientos de inspiración seguidos de exhalaciones pasivas incompletas, y a veces por movimientos de expiración e inspiración como de suspiros. El patrón característico puede aparecer durante un ciclo respiratorio normal y puede ser mantenido por un tiempo<sup>68</sup>.

La expresión facial se caracteriza por un incremento en el tono de los músculos faciales y por una gran apertura de la boca y los ojos. Este patrón corresponde a un miedo pasivo (reacción de rigidez). El cuerpo permanece inmóvil en una posición de huida o recogimiento, con los brazos y las manos alzadas en un gesto de protección<sup>69</sup>.

### ***Ira o Rabia***

La ira contiene un elemento ilusorio debido a que existen situaciones que no son la causa de la misma. Muchas veces se cree que la ira es consecuencia de una situación en particular pero en realidad, hay capas de dolor y decepción que manejan la ira por debajo<sup>70</sup>.

Otras emociones de esta categoría son: irritación, frustración, hostilidad y animosidad.

### ***Patrón Fisiológico de la Ira***

---

<sup>68</sup>Bloch Susana. Patrones Fisiológicos de las Emociones. [www.figurafondo.50g.com](http://www.figurafondo.50g.com)

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Ibid.

El patrón respiratorio de la ira se caracteriza por una alta frecuencia y una gran amplitud. El tono muscular se incrementa en todos los músculos antigravitacionales extensores del cuerpo, en particular en los músculos relacionados con la postura de ataque. Los músculos faciales se encuentran tensos y los labios apretados; los ojos se encuentran semi-cerrados debido a la contracción de los músculos palpebrales superiores<sup>71</sup>.

### ***Culpa***

La culpa es una señal emocional de que se ha cometido una violación real o imaginada de una norma. Engloba la reprobación, falta, ofensa, error, vergüenza y remordimiento. Es una emoción pegajosa difícil de alejar, pero es un camino poderoso para que el sujeto se acepte y acepte a los demás<sup>72</sup>.

Bloch no considera a la culpa como una de las emociones básicas de su método por lo que no ha investigado los patrones fisiológicos de esta emoción.

### ***Tristeza***

La tristeza es una señal emocional de pérdida que incluye la aflicción, amargura, melancolía y depresión<sup>73</sup>.

Una función importante de la tristeza es ayudar a la adaptación de una pérdida significativa, como la muerte de una persona cercana, o una gran decepción. La tristeza produce una disminución de la energía corporal y del entusiasmo por las actividades diarias, sobre todo por las diversiones y los placeres. A medida que esta

---

<sup>71</sup> Bloch Susana. Patrones Fisiológicos de las Emociones. [www.figurafondo.50g.com](http://www.figurafondo.50g.com)

<sup>72</sup> Awakening Self .[www.ahealingplace.org/spiritualpsych/awakening/awselfemotions.html](http://www.ahealingplace.org/spiritualpsych/awakening/awselfemotions.html)

<sup>73</sup> Ibid.

se profundiza y se acerca a la depresión, el metabolismo del organismo se hace más lento.

#### *Patrón Fisiológico de la Tristeza*

El patrón respiratorio de la tristeza es opuesto al de la risa, durante la cual movimientos en sacudida modulan la fase inspiratoria. Dicha modulación puede prolongarse en la fase expiratoria y en la pausa respiratoria; pero es esencialmente la inspiración en estallidos lo que caracteriza a éste patrón. La postura se encuentra relajada y los músculos antigravitacionales tienden a relajarse también, particularmente durante los agudos movimientos de expiración. La cara adopta una expresión particular producida por la relajación de diversos músculos faciales. El ceño se frunce y los ojos se encuentran semi-cerrados o cerrados en tensión<sup>74</sup>.

#### *Alegría*

Es la emoción básica que proporciona bienestar<sup>75</sup>.

Un aspecto sumamente relacionado con la alegría es la risa. Aristóteles la describió como “un ejercicio corporal valioso para la salud”. A través de varios estudios, la medicina psicosomática ha demostrado que el estómago, el hígado, el corazón y todos los órganos en general, funcionan mejor cuando se siente alegría o felicidad. La risa o alegría aumenta la resistencia física y actúa como un inhibidor natural del dolor<sup>76</sup>.

#### *Patrón Fisiológico de la Alegría*

---

<sup>74</sup> Bloch Susana. Patrones Fisiológicos de las Emociones. [www.figurafondo.50g.com](http://www.figurafondo.50g.com)

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> La Alegría y el Buen Humor. [www.inteligencia-emocional.org](http://www.inteligencia-emocional.org).

La respiración se caracteriza por un movimiento inspirador abrupto y profundo seguido de una serie de expiraciones cortas. La postura es relajada. Cuando el sujeto se ríe, tiende a sentarse o incluso a caerse. La boca se encuentra abierta, y la contracción de algunos músculos de la cara resulta en la exposición de los dientes superiores. Los párpados se relajan, y los ojos se cierran a medias<sup>77</sup>.

### **Autoconocimiento, Autoconciencia y Autocontrol**

El autoconocimiento, autoconciencia y autocontrol son componentes fundamentales de la Inteligencia Emocional<sup>78</sup>.

El autoconocimiento es la capacidad de conocer los propios estados emocionales, su manifestación y su intensidad. Es conocer cómo se manifiestan las propias emociones, para luego poder controlarlas. Las formas en las cuales se manifiestan las emociones varía de persona a persona, sin embargo, un sujeto puede ser empático al reconocer que otros pueden también sentir estas emociones con un matiz personalizado. Cada ser humano es distinto y por ello el valor del autoconocimiento<sup>79</sup>.

En cambio, la autoconciencia es la capacidad de darse cuenta con precisión del tipo de emociones que se experimentan; hace referencia al cómo inician para luego poder controlarlas. Ser concientes de las emociones implica prestar atención a las manifestaciones fisiológicas, como signos de que las mismas están movilizando

---

<sup>77</sup> La Alegría y el Buen Humor. [www.inteligencia-emocional.org](http://www.inteligencia-emocional.org).

<sup>78</sup> López, Ma. Elena, González, Ma.Fernanda. *Inteligencia Emocional: Pasos para Elevar el Potencial Infantil*. Tomo Uno. Ediciones Gamma: Colombia. pgs.22-23.

<sup>79</sup> *Ibid.* pgs.22-23.

un comportamiento adecuado o inadecuado. El cuerpo emite señales del inicio y progreso de una emoción<sup>80</sup>.

El autocontrol tiene que ver con el temperamento de la persona ya que algunos son más impulsivos que otros. La edad es un factor importante dentro del autocontrol. A medida que el niño va madurando neurológica y cognoscitivamente, lo hace también en el manejo y control de las emociones. Por ello, es importante trabajar en el Desarrollo de la Inteligencia Emocional desde edades tempranas, ya que es aquí en donde los niños adquieren hábitos y sus neuronas se encuentran en plena interconexión, lo cual facilita el aprendizaje<sup>81</sup>.

Estos tres componentes se relacionan entre sí ya que un sujeto al ser conciente de sus emociones, las puede conocer y por ende controlar. Sin desligarse de las teorías de Mayer-Salovey, Goleman y Epstein, se entiende que para llegar a tener una óptima Inteligencia Emocional, se requiere de la conciencia de las emociones, como también del conocimiento de las mismas para lograr cambios que favorezcan al sujeto.

## **Autoestima**

El autoestima es uno de los recursos más importantes que debe construir la persona desde las etapas más tempranas de su desarrollo. Muchos autores se han interesado en este tema por la gran importancia e incidencia que tiene en la vivencia

---

<sup>80</sup> López, Ma. Elena, González, Ma.Fernanda. *Inteligencia Emocional: Pasos para Elevar el Potencial Infantil*. Tomo Uno. Ediciones Gamma: Colombia. pgs.22-23.

<sup>81</sup> Ibid.

del individuo. El nivel de autoestima que tenga una persona condiciona la forma como se muestra y actúa frente a las situaciones de la vida diaria<sup>82</sup>.

Cuando una persona tiene autoestima adecuada, experimenta cada aspecto de su vida de manera positiva y constructiva. Es capaz de enfrentar retos de forma productiva utilizando recursos apropiados. Las personas que se caracterizan por una baja autoestima, frecuentemente se sienten inferiores e imposibilitadas a enfrentarse a adversidades de la vida y no se sienten merecedores de sus logros<sup>83</sup>.

Los primeros formadores de la autoestima son los padres o las personas que están encargados de los cuidados del niño, como por ejemplo los abuelos o profesores.

Al inicio el niño es dependiente de los elogios de sus padres para sentirse bien acerca de sus comportamientos y actitudes. Mientras el niño va avanzando en edad aprende a confiar en los demás y en sí mismo como merecedor de elogios. Se empieza a sentir seguro de lo que es. En la adolescencia, en cambio, su autoestima se vuelve dependiente de terceros: sus amigos. Su círculo de amistades es una base fundamental para adquirir seguridad y amor propio<sup>84</sup>.

Para tener seguridad en sí mismo un individuo debe conocerse, fundamento esencial para llegar a la Inteligencia Emocional. Parte de la autoestima es el conocer las propias emociones y cómo estas se manifiestan en determinadas situaciones. Reconocer que los pensamientos automáticos propios no son constructivos y que requieren ser modificados, es parte de llegar a tener una autoestima adecuada. El

---

<sup>82</sup> López, Ma. Elena, González, Ma.Fernanda. Op. cit. pg-49.

<sup>83</sup> Ibid. pgs.48-49.

<sup>84</sup> Satir, Virginia. *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. Editorial PAX México:México D.F..pgs.34-56.

autoestima permite al sujeto levantarse cuando ha tropezado, porque tiene las herramientas necesarias para enfrentar la vida.

Una adecuada autoestima permite<sup>85</sup>:

- Tener confianza y claridad en las habilidades propias.
- Sentir que se es merecedor de éxitos.
- Saberse capaz de enfrentar los diferentes retos de la vida.
- Fijar metas alcanzables para las cuales se está capacitado.
- Ser capaz de mantener un adecuado autocontrol de las propias emociones.
- Mantener una seguridad que permita ser flexible en la consecución de los objetivos propios.
- Tener claridad en los valores que se manejan en el propio comportamiento.
- Mantener una posición que evite ser arrastrado por la presión de grupo.
- Ser capaz de construir relaciones interpersonales beneficiosas.
- Reconocer y disfrutar con los logros de los demás.
- Fortalecer y disfrutar las propias ganancias y beneficios.

---

<sup>85</sup> López, Ma. Elena, González, Ma.Fernanda. Op. cit. pg.50.

## **CAPÍTULO III: EL ARTE Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

*“Cierro mis ojos para poder ver”*

*Paul Gauguin*

### **NATURALEZA EXPRESIVA DEL ARTE**

La palabra arte proviene de un antiguo vocablo de origen pre-helénico, “artao”, que podría llegar a significar “aquello que debe ser juntado, unido” o “algo que une”. De este modo originalmente “arte” sería todo aquello que tiende a unificar; a unir partes separadas<sup>86</sup>.

En principio, el arte une al creador de su obra consigo mismo y con el resto del mundo que accede a la misma. En este sentido se puede conceptualizar al arte como un modo de comunicación que sigue pautas muy específicas y singulares<sup>87</sup>.

Cada sujeto tiene su propia forma de expresar emociones. A veces un artista es mejor dibujante que pintor, o mejor pintor que dibujante; o hay quienes se manejan mejor con el espacio y hacen escultura, o quienes por medio del grabado

---

<sup>86</sup>Dr. Jorge Garzarelli. Diálogo en torno a la Psicología Del Arte. [www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub02-8-05.htm](http://www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub02-8-05.htm)

<sup>87</sup>Susana Weingast. Ilusión y Emotividad. [www.Galeria\\_Artexpresion-Arte-Susana\\_Weingast-Articulos-Ilusion\\_y\\_Emotividad.html](http://www.Galeria_Artexpresion-Arte-Susana_Weingast-Articulos-Ilusion_y_Emotividad.html)

logran plasmar más texturas, entre otras habilidades. Todo esto es absolutamente personal<sup>88</sup>.

Cuando una persona organiza un relato artístico está contando una línea de pensamiento; está contando sobre sus emociones, liberándolas, plasmándolas en dos dimensiones para que no se queden sin ser expresadas. Las emociones reprimidas, sean estas positivas o negativas, se vuelven un problema y encuentran otras maneras de liberarse como son las manifestaciones somáticas.

Tolstoy, Collingwood y Hospers, tres filósofos del siglo XIX, trataron de explicar la naturaleza de la expresión de emociones a través del arte. Sus planteamientos son parte de una teoría conocida como *Teoría de la Expresión*. A continuación se exponen las ideas principales de estos tres filósofos, ya que es necesario entender la naturaleza del arte como medio de expresión, para así poder ligar los dos conceptos base de este estudio: arte e Inteligencia Emocional.

Según Tolstoy, el ser humano entiende el arte como lo que ve o escucha en exhibiciones, teatros y conciertos. Pero esto es una pequeña parte del arte a través del cual las personas se comunican con otros. Toda esta actividad artística es un medio para unir a los seres humanos en sentimientos y en el bien común. Tolstoy plantea que el arte es un medio para transmitir las emociones del artista a su audiencia. A esto lo llama “contagiar” las emociones<sup>89</sup>.

Según este autor, una obra de arte real destruye, en la consciencia del receptor, la separación emocional entre sí mismo y el artista y, entre sí mismo y

---

<sup>88</sup>Susana Weingast. Ilusión y Emotividad. [www.Galeria\\_Artexpresion-Arte-Susana\\_Weingast-Articulos-Ilusion\\_y\\_Emotividad.html](http://www.Galeria_Artexpresion-Arte-Susana_Weingast-Articulos-Ilusion_y_Emotividad.html)

<sup>89</sup>Tolstoy, Leo. What is Art: Excerpts. [www.csulb.edu/~jvancamp/361r14.html](http://www.csulb.edu/~jvancamp/361r14.html)

todos los demás receptores<sup>90</sup>. A su vez, el receptor se conecta con el artista emocionalmente, experimentando cercanamente lo que el artista sentía al crear su obra. Esto según Tolstoy es el contagio; y mientras más intenso sea el contagio, mejor es la obra de arte. El grado de contagio depende de tres condiciones<sup>91</sup>:

**1. La individualidad de la emoción transmitida:** Mientras más individual sea la emoción transmitida, con mayor fuerza actúa sobre el receptor.

**2. La claridad de la emoción:** el receptor estará más satisfecho si las emociones son transmitidas con claridad.

**3. La sinceridad del artista al sentir su emoción y transmitirla:** el grado de contagio aumenta con el grado de sinceridad del artista. Esta condición es la más importante ya que en sí misma engloba las demás. Si el artista es sincero expresará lo que experimenta y, como cada ser humano es distinto a los demás, sus emociones serán individuales y logrará claridad en las mismas.

A diferencia de Tolstoy, Collingwood plantea que el trabajo del artista es el de revelar para sí mismo sus emociones en las obras de arte, y no el de crearlas para una audiencia específica. Algo interesante de esta versión, es que el autor distingue con intención la expresión y la “delatación” de las emociones. Es así que, si un artista está atemorizado, no se vuelve pálido ni tiembla al crear su obra, ya que si lo hace, no podrá transmitir su emoción. Por tanto, la marca característica de la expresión

---

<sup>90</sup> Tolstoy, Leo. What is Art: Excerpts. [www.csulb.edu/~jvancamp/361r14.html](http://www.csulb.edu/~jvancamp/361r14.html)

<sup>91</sup> Ibid.

propia sería la lucidez y la inteligibilidad por cuanto permiten al creador ser consciente de lo que está expresando y hacer a los demás conciente de ello<sup>92</sup>.

Por último, Hospers plantea que la obra de arte en sí misma posee cualidades emocionales. Es decir que no sólo expresa las emociones del artista y las evoca en los observadores, sino que también contiene esas emociones; es la encarnación de la emoción<sup>93</sup>. Esta perspectiva, a diferencia de las de Tolstoy y Collingwood, caracteriza más a la obra que al artista y su audiencia.

Analizando en conjunto estas tres posturas, se observa que los autores hablan de los mismos conceptos (artista, receptor, obra y emociones), pero con un matiz diferente. Sin embargo, finalmente todos convergen en la idea de que existe una forma de empatía emocional a través del arte.

Así, la idea de Tolstoy es que el observador o receptor de la obra se conecta con el artista emocionalmente, lo que denotaría una acción empática entre los dos. De igual manera, Collingwood afirma que el objetivo del artista es plasmar sus emociones para sí mismo y no para una audiencia, pero si lo logra, los demás podrían darse cuenta de las emociones representadas y esto también es empatía. Finalmente para Hospers, la obra de arte en sí misma posee las cualidades emocionales que el artista intenta plasmar. El artista, al expresar sinceramente sus emociones, logrará siempre evocarlas en sus observadores.

Por tanto, las tres posturas plantean la existencia de la empatía, la cual es una habilidad de la Inteligencia Emocional. Como se aprecia claramente, a través del

---

<sup>92</sup> Lewis, Peter. Notes on Emotion and Expression.  
[http://www.philosophy.ed.ac.uk/study\\_html/vade\\_mecum/sections/section5/emot.pdf](http://www.philosophy.ed.ac.uk/study_html/vade_mecum/sections/section5/emot.pdf).

<sup>93</sup> Ibid.

arte se puede desarrollar un aspecto de la empatía que tiene que ver con el poder reconocer emociones en otros. Precisamente esta fue una de las actividades fundamentales que se llevó a cabo a través del Taller de Pintura para lograr la concientización de emociones.

## **ARTE Y TERAPIA**

Aún cuando lo que se pretende con este estudio no es precisamente realizar un proceso terapéutico, el conocer la relación que existe entre arte y Terapia se hace importante en la medida que permite una comprensión más cabal sobre el uso del arte como medio de expresión y liberación de emociones. Por ello, a continuación se explica brevemente qué es y en qué consiste el Arte terapia, y cuál es su valía para el tema en estudio.

A través de la historia de la humanidad, el arte ha tenido un poder especial en la transformación cultural y personal. Antes de que un niño aprenda a escribir, dibuja y pinta. El arte lleva al individuo al presente y a ponerse en contacto con su cuerpo, sus sentidos y su vida. Es así que, el arte sirve como medio de expresión de emociones y vivencias.

Por años se ha tomado al arte incluso como una forma de terapia. Aunque suene novedoso, el arte terapéutico tuvo sus comienzos en 1930, cuando los psiquiatras se interesaron en obras de arte realizadas por sus pacientes y empezaron a estudiar la relación entre lo que creaban y su enfermedad<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup>Gomez, Ivonne. El arte como instrumento en la terapia. [www.elnuevoherald.com](http://www.elnuevoherald.com).

La tarea de comunicar con palabras los sentimientos y conflictos pasados y presentes, se vuelve difícil porque al hacerlo se evocan recuerdos dolorosos. Sin embargo, el no hacer consciente esos conflictos internos o no manifestarlos, crea mayores problemas. Tomando esto en cuenta, se ha visto como una solución, recurrir a una forma suave y sencilla que no genere tensión: el arte.

Así se creó el Arte Terapia, donde se enlaza el uso del arte con la psicoterapia. La Asociación Americana de Terapia Artística la define como: “una profesión que utiliza el arte, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas del paciente/cliente ante sus creaciones como reflejos del desarrollo, habilidades, personalidad, intereses, preocupaciones y conflictos”. Su práctica se basa en el conocimiento de las técnicas psicológicas y se trata de un modo de “reconciliar problemas emocionales, fomentar la autoconciencia, desarrollar habilidades sociales, manejar conductas, resolver problemas, reducir la ansiedad, ayudar a orientarse hacia la realidad e incrementar el autoestima”<sup>95</sup>.

La Arte Terapia no exige que los que recurran a ella sean grandes artistas. No se trata de hacer una genial obra de arte, ni de atenerse a determinadas reglas o normas a la hora de hacer las cosas. Lo que importa es crear, y sobre todo, de hacerlo con sinceridad, dejando que afloren los sentimientos y emociones, permitiendo que la obra tenga un significado y que refleje lo que pasa en el interior de la persona<sup>96</sup>.

No siempre es necesaria la ayuda de un terapeuta ni la interpretación o discusión del trabajo artístico para trabajar con el arte. Muchos autores defienden la

---

<sup>95</sup> Muñoz, Ana. El Arte Como Terapia :[www.cepvi.com](http://www.cepvi.com).

<sup>96</sup> Ibid.

creación artística como curativa en sí misma. Los niños y adolescentes suelen usar el arte de forma espontánea. Un niño puede transmitir mucha información acerca de sus estados internos mediante los dibujos que realiza. Los adolescentes pueden servirse del arte para superar esa difícil etapa en la que están descubriendo y construyendo su propia identidad<sup>97</sup>.

En función de esto, se puede ver claramente cómo el arte permite no solo liberar emociones, sino también reconocerlas y concientizarlas, lo cual es el primer paso para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional. Como se mencionó, para los fines que se persiguen con el arte terapia no importa qué tan artista puede ser alguien, sino más bien qué tanto puede utilizar el arte para obtener un mayor grado de autoconocimiento, autoconciencia y autocontrol. Y es precisamente allí en donde el conocimiento del Arte Terapia cobra importancia para este estudio.

## **PINTANDO EMOCIONES EN ACUARELA**

No siempre se tiene conciencia de lo que se vive, ya sea por el apuro, rutina o porque no se ha aprendido a detenerse frente a las maravillas del mundo. Si desde pequeños los niños y las niñas tienen oportunidades de contacto con el entorno natural, social y cultural, de reconocer lo que sienten frente a ello y, de compenetrarse vitalmente en lo que hacen, entonces aumenta la posibilidad de vivir experiencias intensas<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> Muñoz, Ana. El Arte Como Terapia :[www.cepvi.com](http://www.cepvi.com).

<sup>98</sup> Ibid.

Son estas experiencias intensas las que impulsan al individuo a expresarse, a manifestarse y a plasmarlas, para comunicarlas a través de los llamados lenguajes artísticos, que son la música, la pintura, el dibujo, la literatura, la danza, entre otros<sup>99</sup>.

De entre todos los lenguajes artísticos mencionados se abordará brevemente la pintura en acuarela debido a que es un elemento fundamental en el presente estudio.

Como su nombre lo indica, la acuarela es un medio pictórico en el que los pigmentos se transfieren a la superficie del objeto mezclándolos con el agua, que es el vehículo del que se vale el artista para controlar la pintura<sup>100</sup>.

A pesar de ser un medio que no posee la presencia o riqueza de las pinturas al óleo, grandes maestros la han utilizado. Una de las razones para ello es su carácter impredecible. Pintar en acuarela representa un desafío que cambia constantemente exigiendo del artista un alto grado de previsión y capacidad para tomar decisiones rápidas<sup>101</sup>.

Este medio requiere poco equipo especializado y los materiales no son complicados ni demasiado caros. Además, se ha considerado que las acuarelas son un medio adecuado para pintar al aire libre ya que los materiales básicos son pocos y no pesados<sup>102</sup>.

---

<sup>99</sup> Muñoz, Ana. El Arte Como Terapia :[www.cepvi.com](http://www.cepvi.com).

<sup>100</sup> Pintura a la Acuarela.[www.liceus.com/cgi-bin/tcua/1300.asp](http://www.liceus.com/cgi-bin/tcua/1300.asp)

<sup>101</sup> Ibid.

<sup>102</sup> Ibid.

El hecho de plasmar los sentimientos en un lienzo permite canalizar las emociones; y es mucho más productivo si es que a esto se le añade un medio de expresión que ayuda a concientizar esas emociones y sentimientos: la palabra.

Al aprender a reconocer las emociones que se plasman en cada creación artística, y al actuar a partir de ello de una forma más positiva, se está trabajando sobre las emociones; y eso es Inteligencia Emocional.

El arte no se manifiesta hasta que la emoción sea vivida y sentida. Solo en ese instante puede la expresión manifestarse fuera del artista y dentro de su obra. Durante la elaboración de una pintura, una misma emoción puede estar presente o puede ser reemplazada por otras. Será terminada sólo cuando el artista sienta que ha logrado representar a su gusto sus emociones.

Con distintas y variadas técnicas que permite la acuarela, se puede trabajar en el reconocimiento y concientización de las propias emociones y las ajenas, el manejo de las mismas, la automotivación y la empatía. En este estudio, únicamente se abordará los dos primeros, es decir, reconocimiento y concientización, lo cual lleva al individuo a autoconocerse y reconocer en los demás la existencia de las emociones.

Recapitulando el abordaje de este capítulo y sintetizando el aporte del mismo para el presente estudio, se concluye que:

1. Entendiendo la naturaleza expresiva del arte se puede abordar la relación de este con el primer paso para el desarrollo de la Inteligencia Emocional: la concientización de emociones.

2. A través del arte se puede lograr la comprensión de las emociones ya que el artista debe ser consciente de lo que sucede en su interior para representarlo y compartir con otros. La comprensión y el reconocimiento de las emociones permite un mejor control sobre estas. El arte entonces, se vuelve un vehículo que facilita el proceso de desarrollo de la Inteligencia Emocional.
  
3. La pintura en acuarela y el uso de la palabra como lenguajes que permiten la expresión, reconocimiento, concientización y manejo de emociones, al conjugarse pueden ser un buen medio para facilitar el proceso de desarrollo de la Inteligencia Emocional.

## **CAPÍTULO IV: LOS ADOLESCENTES, EL ARTE Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

*“No le evitéis a nuestros hijos  
las dificultades de la vida,  
enseñadles mas bien a superarlos.”*

*Pasteur*

Para poder hacer una relación entre la adolescencia, el arte y la Inteligencia Emocional, es importante abordar el tema de los adolescentes. En cada edad y en cada etapa del desarrollo, el ser humano necesita asimilar los efectos de los constantes cambios a los que está sometido. Durante la adolescencia, la diversidad y la intensidad de estos cambios llegan al máximo.

Para efectos de este estudio, el reconocer las características de los adolescentes es fundamental, por cuanto permite la realización del Taller de pintura bajo una óptica clara y precisa sobre las necesidades del adolescente, el entendimiento de su particular mundo y el reconocimiento de diversos factores que giran alrededor de todos los cambios que experimenta.

## **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS**

### **ADOLESCENTES**

Intentando comprender la adolescencia como una transición importante hacia la edad adulta, existen algunas teorías modernas que desde varias perspectivas explican esta etapa evolutiva<sup>103</sup>. Sin embargo, para los fines consiguientes, se hará una recopilación de las principales características que definen esta etapa en cuanto estas permitan comprender el contexto general del mundo adolescente.

El inicio de la adolescencia está marcado con varios cambios, de los cuales los más notorios son los físicos<sup>104</sup>. Sin embargo, estos cambios fácilmente observables son solo una pequeña parte del cuadro total, ya que la adolescencia es un proceso complejo<sup>105</sup>.

Sin duda, estos cambios que aparentan ser bruscos y “repentinos” ejercen un profundo efecto sobre el individuo. El cuerpo se altera radicalmente en tamaño y forma, y no es sorprendente que muchos adolescentes experimenten un período de torpeza y timidez, mientras intentan adaptarse a estos cambios. Además, las ansiedades entre los púberes son comunes en esta etapa, ya que por lo general se les hace difícil hablar de dichos cambios<sup>106</sup>.

Durante la adolescencia los cambios físicos juegan un rol fundamental en el autoestima. Es momento de conocer nuevamente su cuerpo que no es ni de niño ni de adulto. El querer depende de la aceptación que tengan en su grupo de iguales.

---

<sup>103</sup> Coleman, J., Hendry, L. *Psicología de la Adolescencia*. Morata: Madrid. pg.21.

<sup>104</sup> Norman, A. *Psicología de la Educación*. McGraw Hill: Madrid. pg 46.

<sup>105</sup> Coleman, J., Hendry, L. Op.cit.pg. 21.

<sup>106</sup> Ibid.pg. 36.

Como se planteó en el capítulo II, el autoestima es un componente elemental para la Inteligencia Emocional.

Otra característica de la adolescencia es la constante búsqueda de identidad. Nicolson afirma que es una época en la que los adolescentes tratan de crear su propia identidad y un sentido de autonomía, que a veces puede conducir a desacuerdos temporales o permanentes con sus padres, las personas que los tengan a su cargo o el profesorado<sup>107</sup> .

El desarrollo de la identidad del individuo requiere no solo la noción de tener existencia separada y ser diferente a otros, sino también de un sentido de coherencia de sí mismo y un conocimiento firme de la propia apariencia para el resto del mundo. En función de ello, no es difícil deducir que los cambios corporales mencionados también afectan a estos aspectos de la identidad y representan un reto en la adaptación para la mayoría de los adolescentes<sup>108</sup> .

Investigaciones recientes han ilustrado el grado de sensibilidad asociado con el cambio del cuerpo en los primeros años de la adolescencia. Existen datos convincentes que muestran que durante la adolescencia temprana la apariencia física es un elemento más destacado del autoconcepto para las chicas que para los chicos<sup>109</sup> .

Varias investigaciones sobre el desarrollo del concepto de sí mismo han indicado que durante los primeros años de la adolescencia tanto los chicos como las chicas confían mucho en las características físicas para describirse a sí mismos. Sin

---

<sup>107</sup> Nicolson, H., Ayers, H. *Problemas de la Adolescencia*. Narcea: Madrid. pg.11.

<sup>108</sup> Coleman, J., Hendry, L. *Op.cit.* pg.37.

<sup>109</sup> *Ibid*

embargo, a medida que avanzan por esta etapa adolescente, pueden hacer mayor uso de los aspectos intelectuales o sociales de la personalidad para describirse a sí mismos y, como resultado, dependen menos de la imagen corporal y otros atributos físicos<sup>110</sup>.

Erickson, dentro de su teoría del desarrollo, afirma que en la adolescencia temprana los cambios que experimentan los sistemas fisiológico, glandular y psicológico constituyen las modificaciones más importantes. El adolescente comienza a pensar en términos relativos y puede apreciar las diferencias entre la realidad objetiva y la percepción subjetiva<sup>111</sup>.

Bajo este esquema se puede decir que el adolescente posee una capacidad que le permite percibir tanto sus propios sentimientos como los de los demás. Finalmente, es capaz de comprender situaciones simuladas (como sí) y distinguir entre el significado literal y el simbólico. En términos generales, el desarrollo personal que se produce durante la adolescencia, permite al sujeto tener una comprensión del mundo más abstracta, empática, completa y compleja. Esto le ayuda a mantener una perspectiva más amplia de sí mismo y del entorno<sup>112</sup>.

David Elkind, profesor y especialista en el tema del desarrollo cognitivo y social de niños y adolescentes, plantea que estos se describen a sí mismos según dos dimensiones básicas de pensamiento egocéntrico: “La fábula personal” y “La audiencia imaginaria”. La primera hace referencia a la idea que tiene el adolescente de que nadie en el mundo puede comprender realmente sus sentimientos, es decir, él

---

<sup>110</sup> Coleman, J., Hendry, L. Op.cit. pg.37.

<sup>111</sup> Ibid.

<sup>112</sup> Sprinthall, N. *Psicología de la Educación*. McGraw Hill: Madrid. pg.87.

es incomprendido. La segunda en cambio, se refiere a la creencia de que todo el mundo se preocupa de la apariencia personal y la conducta del adolescente; desde su perspectiva, él es el centro de atención de todo<sup>113</sup>.

En este apartado, cabe rescatar una característica crucial de los adolescentes que ayuda a desarrollar en ellos la Inteligencia Emocional. Esta característica es la capacidad de percibir tanto sus propios sentimientos como los de los demás. Como se ha visto a lo largo de este trabajo, la concientización tanto de emociones como de pensamientos y, por ende, la comprensión de los mismos, es un gran paso hacia el manejo y control adecuado de las emociones.

Elkind además, utiliza el término *mito personal* para describir la creencia de los adolescentes de que son especiales, que sus experiencias son únicas y que no están sujetos a las reglas establecidas por la sociedad. En base a ello, se creen protegidos contra todo peligro. Este pensamiento se convierte en la base para el comportamiento adolescente<sup>114</sup>.

Ahora, desde el punto de vista cognitivo, la adolescencia es una época en la que, en términos Piagetianos, los adolescentes alcanzan la etapa de las operaciones formales, lo que significa que deben ser capaces de tener un razonamiento lógico y abstracto, de considerar las posibilidades hipotéticas y dedicarse a actividades de resolución de operaciones de metacognición. Es decir, reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> Sprinthall, N. Op.cit.pg.87.

<sup>114</sup> Ibid.

<sup>115</sup> Ibid.

Según Piaget la etapa de Operaciones Formales básicamente consiste en<sup>116</sup>:

**1. Formulación y Comprobación de Hipótesis:** Los adolescentes tienen una gran capacidad para pensar en términos lógicos antes de llegar a una conclusión.

**2. Más allá del Conocimiento (el Metaconocimiento):** Otro de los cambios importantes en el pensamiento adolescente es su capacidad para pensar tanto sobre sus propios pensamientos como sobre los de los demás. Este tipo de auto-reflexión proporciona un margen amplio a la imaginación puesto que las ideas pueden tratarse fuera de la mente. Los adolescentes pueden darse cuenta de cómo aprenden y de qué es lo que aprenden. Pueden hablar consigo mismos en un proceso denominado *diálogo interno* y explorar nuevas soluciones sin necesidad de ejecutarlas de forma concreta.

**3. Pensamiento Perspectivista:** Estrechamente se relaciona con el metaconocimiento. Se refiere al hecho de ser conciente de que cada persona puede pensar de forma diferente sobre una misma cosa.

Tomando en cuenta estas características del desarrollo cognitivo del adolescente, se puede complementar el análisis del apartado acerca del desarrollo socioemocional, concluyendo que el hecho de que los adolescentes estén en capacidad de pensar sobre sus propias emociones y pensamientos, facilita cualquier trabajo o esfuerzo que se haga para desarrollar la Inteligencia Emocional. De igual manera, la capacidad que tienen para formular y comprobar hipótesis ayudaría a

---

<sup>116</sup> Sprinthall, N. Op.cit.pg. 82.

desarrollar pensamientos constructivos y por ende controlar y manejar mejor sus emociones y conductas.

## **EL ARTE UNA VÍA DE EXPRESIÓN DEL ADOLESCENTE**

En el mundo del adolescente las emociones están a flor de piel. Los jóvenes, en constante búsqueda de su autonomía, exploran varios medios para expresar sus necesidades y requerimientos, así como para encauzar de diferentes maneras ese “fluir de emociones”. Los adolescentes tienden a pensar que nadie puede experimentar sensaciones y emociones similares a las de ellos por lo que describen lo que les molesta de una manera exagerada y sobre dramatizada<sup>117</sup>.

Una orientación oportuna puede favorecer el desarrollo óptimo del adolescente en el aspecto emocional. Es aquí en donde el arte se hace presente en cualquiera de sus formas, como medio de expresión de toda esa energía interna del mismo.

El arte se vuelve así, un medio fascinante para llegar con facilidad al mundo adolescente, un mundo que está ávido por vivir, por sentir y por expresar. Los adolescentes pueden servirse del arte para superar esa difícil etapa en la que están descubriendo y construyendo su propia identidad. Al llegar a la edad adulta, sin embargo, sumergidos por completo en un mundo de obligaciones, horarios y responsabilidades, no es extraño que muchas personas dejen de lado completamente

---

<sup>117</sup> Castro Fuentes, Fernando. Las Emociones Y La Expresión De Sentimientos Del Niño Hospitalizado, A Través De La Creación Artística. [www.fundacioncarolinalabra.cl/temas/jornadas/ponencias/fernando\\_castro3jornada](http://www.fundacioncarolinalabra.cl/temas/jornadas/ponencias/fernando_castro3jornada).

cualquier tipo de actividad artística, viéndose así privados de una importante válvula de escape<sup>118</sup>.

Por ello, es importante empezar a desarrollar la Inteligencia Emocional desde edades tempranas, a través de medios que faciliten este proceso. Uno de esos medios es el arte, medio que en la adolescencia goza de mucha acogida. Educar la Inteligencia Emocional no es una moda o una técnica, sino un modo de relacionarse con otros y de organizar la vida para vivirla de la mejor manera posible<sup>119</sup>.

---

<sup>118</sup> Muñoz, A. *El arte como terapia*./www.cepvi.com/articulos/arte.htm.

<sup>119</sup> *Ibid.*

## **CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO**

### **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se llevó a cabo durante tres meses en un colegio particular mixto de la ciudad de Quito. El grupo poblacional que diariamente acude a la institución es de clase socioeconómica media y media alta.

Este estudio experimental se realizó con dos grupos, uno “experimental” y otro de “control”, conformados por 15 adolescentes cada uno, es decir, una muestra de 30 sujetos.

La población de la cual se extrajo la muestra de estudio fueron todos los adolescentes entre 12 y 14 años de edad. La muestra fue de *tipo dirigida de sujetos voluntarios* seleccionados mediante el sistema aleatorio<sup>120</sup>.

Para lograr los objetivos propuestos se utilizó la prueba *Inventario de Pensamiento Constructivo* (C.T.I), la cual se aplicó a los grupos en dos momentos: pre-test y post-test. El intervalo para la reaplicación del test fue de dos meses. (Ver Anexos 1 y 2)

Durante el lapso entre el Pre-test y Post-test, el grupo Experimental recibió el Taller de Pintura enfocado a la concientización de emociones, mientras que el grupo control no lo recibió.

---

<sup>120</sup> V.V.A.A. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México. pg 231.

La duración total del Taller fue de 28 horas, divididas en 8 sesiones de tres horas y media cada una.

Existen varias técnicas que facilitan el aprendizaje, entre las que están: talleres, charlas, foros, conferencias y simposios. Para este estudio se escogió el taller como la técnica más idónea, porque es una de las modalidades que permite recibir información, generarla y trasladarla a la vida práctica. Conjuntamente, desde el planteamiento teórico se desprende que para reconocer los estados afectivos es importante percibir, sentir y vivenciar las emociones. Por tanto, un Taller facilita el reconocimiento conciente del estado afectivo de las personas participantes.

El número de sesiones se escogió en función del objetivo planteado para esta investigación. Así, se elaboró el Taller de pintura, organizando las actividades necesarias para abarcar el tema de la concientización de emociones en 5 partes:

1. Integración y abordaje general del tema (una sesión)
2. Reconocimiento de las emociones a través del vocabulario emocional (una sesión)
3. Reconocer la importancia del autoestima en el proceso para la concientización de las emociones (una sesión)
4. Abordaje de las cuatro emociones específicas básicas, de acuerdo a lo planteado por Goleman (una sesión por cada emoción).
5. Conclusiones y cierre (una sesión)

A continuación se exponen los objetivos generales de cada sesión.

La primera sesión tuvo por objetivo integrar a los participantes entre ellos e introducir el tema de la Inteligencia Emocional y la importancia de desarrollarla. El propósito de la segunda sesión fue que los participantes tomaran conciencia de las emociones, a través de darles una etiqueta verbal y asignarles un color a cada una de ellas. En la tercera sesión el objetivo fue introducir los conceptos de autoestima y autoconocimiento, como componentes necesarios dentro del proceso de desarrollo de la Inteligencia Emocional. Ambos conceptos fueron trabajados transversalmente durante el Taller, ya que eran los pilares del mismo; de ahí la importancia de abordarlos en una de las primeras sesiones. Así, en la cuarta sesión, con el fin de concientizar la forma en que las emociones se manifiestan, los estudiantes debían plasmar, a través de la pintura, una emoción que hayan experimentado, para luego compartir esta experiencia con el grupo. Para esto se utilizaron diferentes efectos de textura para pintura en acuarela. La finalidad de esta actividad fue ir introduciendo la concientización de emociones específicas, según lo propuesto por Goleman, las cuales se tratarían en las siguientes sesiones. Así, en la quinta sesión se trabajó sobre la tristeza, sus manifestaciones y formas de manejarla, a través de la técnica de pintura *mojado sobre mojado*, ya que esta técnica permite que la acuarela se difumine y se expanda como forma de liberar la emoción. En la sexta sesión se abordó la Ira, mediante el uso de la técnica *contornos marcados y glaseado*, que permite el control sobre la acuarela difundida; fue pensada para marcar límites y así dominar el estallido emocional. La séptima sesión tuvo como objetivo concientizar el miedo a través del dibujo sobre el color negro, con colores que intensifiquen o le den

forma a un objeto o motivo de temor. Finalmente, la octava sesión fue una síntesis de todas las actividades del Taller; mediante una exhibición de las obras de arte, los participantes compartieron las vivencias experimentadas a lo largo del Taller y de esta forma se concluyó el proceso.

Durante la realización del Taller se hicieron observaciones mediante registros específicos y generales, los cuales sirvieron de base para la elaboración de los Registros Anecdóticos. (ver registros anecdóticos en anexo)

Luego de haber finalizado el Taller de pintura y de haber reaplicado el CTI, se realizó el proceso de comprobación de la hipótesis con la prueba “t” de Student, para determinar si existía discrepancia significativa entre los puntajes del Pre-test y Post-test de la Categoría Emotividad, en los grupos experimental y control. Estos puntajes se obtuvieron al transcribirlos en el programa informático del CTI, el cual elabora el perfil de cada estudiante con los valores correspondientes expresados en puntuaciones T. Para este estudio, si el valor de  $p$  en la prueba “t” de Student era menor o igual a 0,05, las discrepancias entre puntajes se consideraron estadísticamente significativas<sup>121</sup>.

Además de esto, se realizó un análisis cualitativo con el fin de encontrar los posibles motivos para una discrepancia de puntuaciones, considerando que el desarrollo de la Inteligencia Emocional es un proceso personal.

---

<sup>121</sup> Escobar, L.F. Investigación Científica Para Médicos: Manual de Instrucción con la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. Tercera edición. Cuadernos académicos de la Facultad de Medicina: Quito. pgs.203-208.

Finalmente, el análisis de resultados se realizó en base de:

1. El Contexto General de la Investigación: en donde se detallan las características generales de la investigación.
2. Registros Anecdóticos de cada sesión del Taller: que se realizaron en función de las observaciones realizadas durante el Taller.
3. Cuadros Comparativos de los resultados obtenidos por los grupos control y experimental, los cuales se extrajeron luego de realizar la re replicación del CTI en cada uno de los grupos.

## **DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

El CTI es una prueba elaborada por Seymour Epstein, para ser aplicada a adolescentes y adultos; es una prueba sencilla de administrar y se lo puede hacer de forma individual o colectiva en un tiempo de 15 a 30 minutos. En el Internet y en varios libros se pueden encontrar algunas pruebas relacionadas con Inteligencia Emocional, sin embargo, no son estandarizadas por lo que no son válidas para un estudio de esta magnitud. La prueba original fue estandarizada en EEUU; la versión adaptada al español de TEA ediciones fue estandarizada en España, con 1500 universitarios y 158 adultos<sup>122</sup>.

El C.T.I pretende obtener una apreciación del pensamiento constructivo y varias facetas de la Inteligencia Emocional. Epstein, al elaborar su teoría sobre el pensamiento constructivo, reconoció la necesidad de medirlo; por ello elaboró el

---

<sup>122</sup>Epstein, Seymour. *Inventario de Pensamiento Constructivo: una medida de Inteligencia Emocional*. TEA Ediciones, S.A.: Madrid. pgs.20-24.

CTI. Cuando los puntajes del CTI y de las pruebas que miden CI se compararon para determinar su relación con varios criterios tales como el éxito escolar y social, éxito en la vida, ajuste emocional y salud física, se encontró que los puntajes del CTI se relacionaron más con estos criterios, que las mismas pruebas de CI.

Así, Epstein investigó ejemplos de pensamientos constructivos y destructivos de los trabajos de otros investigadores y terapeutas que han estudiado la influencia del pensamiento sobre el comportamiento. Al recolectar miles de reportes en el transcurso de varios años, finalmente obtuvo los 200 ítems de la prueba. A través de un análisis de factores y de consideraciones conceptuales estos ítems fueron agrupados en seis categorías con sus respectivas subescalas<sup>123</sup>.

**Tabla 2.-** Categorías y sus Componentes del Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional de Seymour Epstein (C.T.I) Versión Española de TEA Ediciones.

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>COMPONENTES (Subescalas)</b>
1. EMO: Emotividad	Aut. (Autoestima)
	Tol. (Tolerancia)
	Imp. (Impasibilidad)
	Sob. (Capacidad para sobreponerse)
2. EFI: Eficacia	Pos. (Pensamiento Positivo)
	Act. (Actividad)
	Res. (Responsabilidad)
3.SUP: Pensamiento Supersticioso	
4. RIG: Rigidez	Ext. (Extremismo)
	Sus. (Suspiciencia)
	Int. (Intolerancia)
5. ESO: Pensamiento Esotérico	Par. (Creencias Paranormales)
	Irr. (Creencias Irracionales)
6. ILU: Ilusión	Euf. (Euforia)
	Est. (Pensamiento Estereotipado)
	Ing. (Ingenuidad)

Todas estas escalas excepto la de Ilusión están correlacionadas y se combinaron para obtener una escala global. Sin embargo, para efectos de este

<sup>123</sup> Epstein, Seymour. *Inventario de Pensamiento Constructivo: una medida de Inteligencia Emocional*. TEA Ediciones, S.A.: Madrid. pgs.26.

estudio, únicamente se consideró la Categoría de Emotividad con sus respectivas subescalas. Esto se debe a que lo que se mide en ellas se relaciona directamente con la concientización y conocimiento de las emociones tratadas por Mayer, Salovey y Goleman.

Así, las Subescalas de Emotividad: Autoestima, Tolerancia a la Frustración y Capacidad de Sobreponerse, se pueden relacionar fácilmente con la concientización de emociones. Esta relación se puede establecer si se considera que el reconocer las propias emociones y reconocerlas en otros, influye en cómo la persona recibe, tolera y acepta sus propias emociones.

### **VARIABLES UTILIZADAS EN EL ESTUDIO**

<b>VARIABLE</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b>
<b>“X” Taller de pintura enfocado a la concientización de emociones</b>	Conjunto de procedimientos del arte de la pintura utilizados como medios para reconocer y etiquetar emociones propias y ajenas.	Uso de técnicas de pintura en el taller programado para 28 horas, divididas en 8 sesiones, en donde se abrirán espacios en los que los alumnos podrán expresar y reconocer sus emociones.
<b>“Y” Concientización de emociones</b>	La capacidad de reconocer de forma conciente las propias emociones y las ajenas, para de esta manera ser capaces de darles una etiqueta verbal y posteriormente poder manejarlas adecuadamente	Resultados obtenidos en la subprueba Emotividad del Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional (CTI).

*Relación simbólica de Variables*

**Tabla 3.-** Relación estadística entre el grupo experimental  $G_0$  y el grupo control  $G_1$ . (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana)

	$t_0$	$t$	$t_1$
$G_0:$	$Y_1$	$X$	$Y_1$
$G_1:$	$Y_2$	$\sim X$	$Y_2$

## **CAPÍTULO VI: INVESTIGACIÓN DE**

### **CAMPO**

- Problema** *Las instituciones educativas basan el proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente en el aspecto cognitivo, pero la mayoría de veces no facilitan el desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus estudiantes. Sin embargo, cada vez más se ve la necesidad de crear espacios en donde los individuos adquieran habilidades emocionales que les permita afrontar de mejor forma las exigencias del mundo actual. Las escuelas y colegios deberían reflexionar sobre esto y tomar acciones inmediatas, considerando que sus estudiantes conviven la mayor parte de tiempo en sus aulas.*
- Objetivo General** *Determinar los efectos del Taller de Pintura en acuarela sobre la concientización de emociones en adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio “Charles Darwin”.*
- Objetivos Específicos**
- 1. Utilizar los conocimientos técnicos de la pintura como medio para comunicar vivencias, sentimientos y experiencias.*
  - 2. Identificar la relación entre el arte y la concientización de emociones.*
- Hipótesis** *La aplicación del Taller de Pintura incidirá sobre el puntaje de las subescalas de Emotividad, lo cual estará indicado por la existencia de diferencia cualitativa entre el Pre-test y Post-test del grupo experimental.*

***Lenguaje Lógico de la Hipótesis***

Hay diferencia significativa entre el Pre-test y Post-test de la subprueba Emotividad del grupo que asistió al taller de pintura en acuarela. Esta diferencia es significativa a nivel del 95% con la prueba “t” de Student.

***Lenguaje Matemático de la Hipótesis***

1.  $H_0: Y_{1t_0} = Y_{1t_1}$  (Hipótesis Nula)

$$Y_{2t_0} = Y_{2t_1}$$

2.  $H_1: Y_{1t_0} \neq Y_{1t_1}$  (Hipótesis de Trabajo)

$$Y_{2t_0} = Y_{2t_1}$$

## **CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se llevó a cabo durante los meses de abril, mayo y junio del 2004, en el Colegio Mixto Particular “Charles Darwin” de la ciudad de Quito, ubicado en las calles Juan Prócel #358 y Rumihurco, sector El Condado. Esta institución cuenta actualmente con 620 alumnos entre la sección primaria y secundaria. El grupo poblacional que diariamente acude a la institución es de clase socioeconómica media y media alta.

El Taller de Pintura inició el sábado 8 de mayo y finalizó el 26 de junio del 2004. La duración total del Taller fue de 28 horas, divididas en 8 sesiones de tres horas y media cada una. Los estudiantes escogieron trabajar los días sábados, debido a que no querían que el “cansancio” de la semana interfiriera en su desempeño durante el Taller.

Los grupos experimental y control quedaron conformados de la siguiente manera:

1. Grupo Experimental: 10 hombres y 5 mujeres, de los cuales nueve estaban en los 12 años de edad, cuatro en los 13 y dos en los 14 años;
2. Grupo Control: 4 hombres y 11 mujeres, de los cuales cinco estaban en los 12 años de edad, cinco en los 13 y cinco en los 14 años.

## **RESULTADOS**

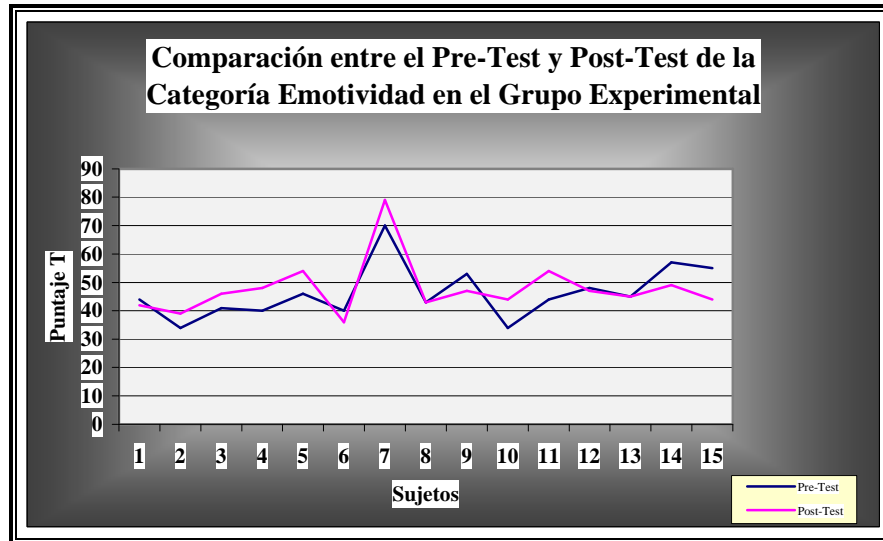
Luego de haber aplicado a los sujetos de 12 a 14 años de edad del Colegio “Charles Darwin” el Pre-test del CTI, de haber concluido el Taller de Pintura en Acuarela y, aplicado una última vez el C.T.I como re-test, se extrajeron los resultados que a continuación se detallan.

### *Datos Generales Sobre la Asistencia*

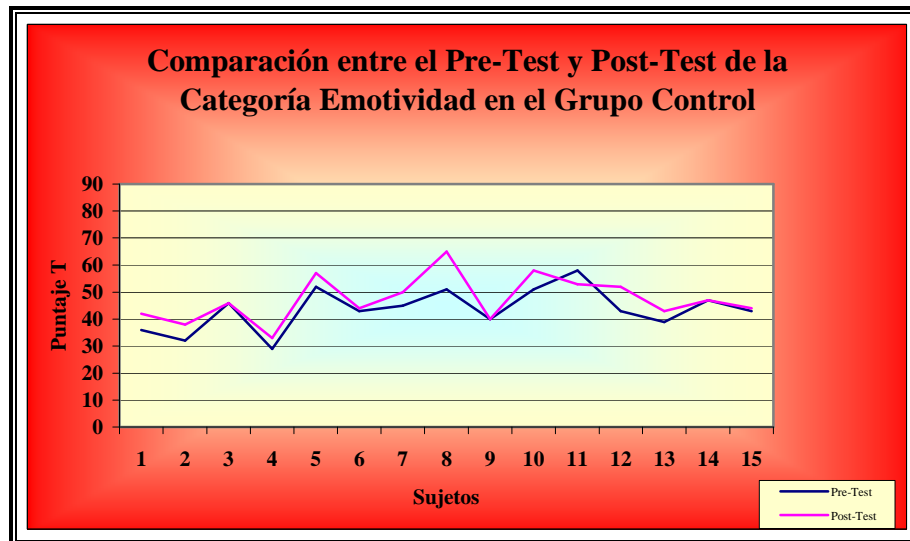
De todos los participantes del Taller solo ocho, es decir el 53,3%, asistieron a todas las sesiones. Mientras que los siete restantes, el 46,7%, faltaron al menos a una sesión de las ocho.

En cuanto a los atrasos, el 46,7%, que corresponde a siete de los quince participantes, se atrasaron al menos a una sesión con más de 15 minutos.

Cuadros Comparativos De Los Puntajes Del Pre-Test Y Post-Test Obtenidos Por El Grupo Experimental Y Control En La Categoría Emotividad.



**Gráfico 1.-** Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Categoría Emotividad en el Grupo Experimental ( $p=0,20$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

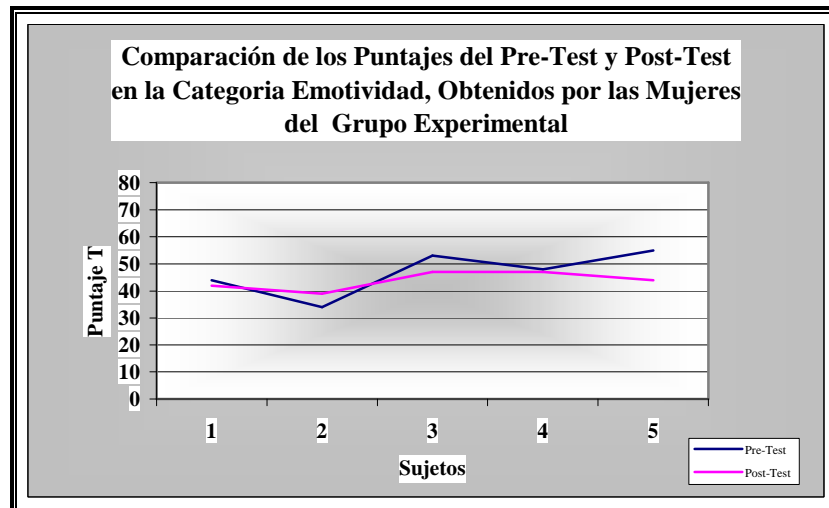


**Gráfico 2.-** Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Categoría Emotividad en el Grupo Control ( $p=0,003$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

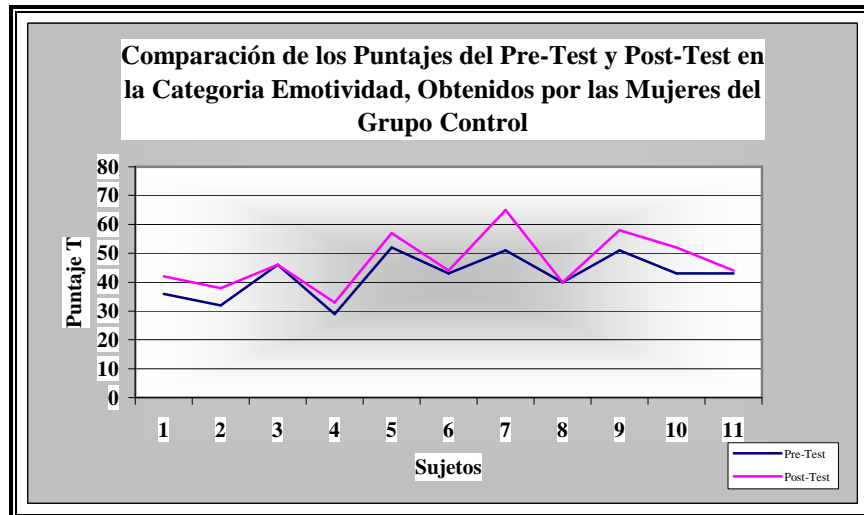
Según estos resultados, no existe diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del Pre-Test y Post- Test de la Categoría Emotividad del grupo

experimental. Sin embargo, sí se aprecia diferencia significativa en los puntajes obtenidos por el grupo control en la misma categoría.

*Cuadros Comparativos De Los Puntajes Del Pre-Test Y Post-Test Obtenidos Por Las Mujeres Del Grupo Experimental Y Control En La Categoría Emotividad*



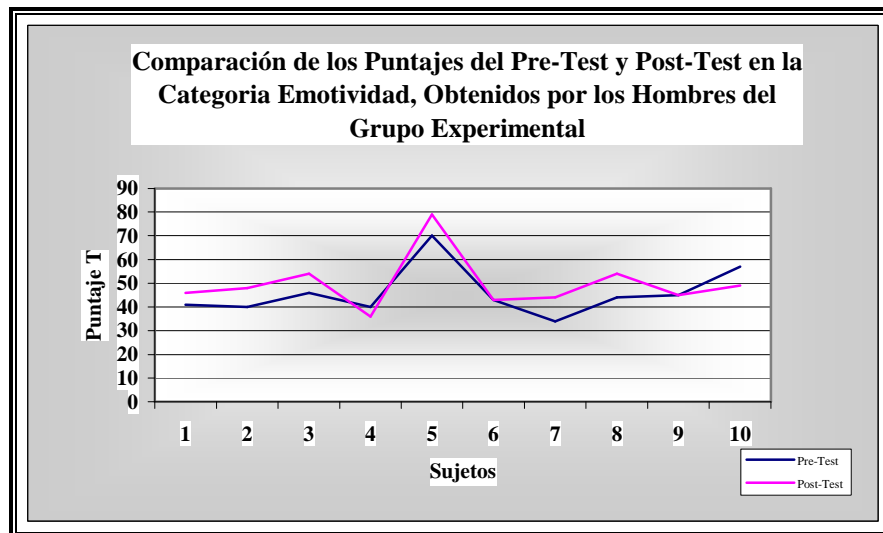
**Gráfico 3.-** Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por las Mujeres del Grupo Experimental ( $p=0,16$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)



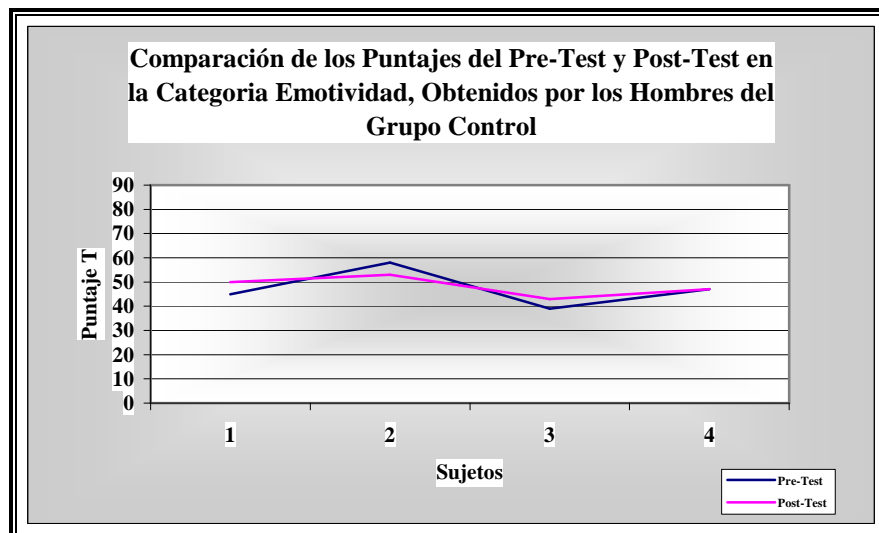
**Gráfico 4.-** Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por las Mujeres del Grupo Control ( $p=0,002$  para una cola)  
(Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

Al considerar la variable género, se observa que la diferencia entre los puntajes del Pre-Test y Post-Test obtenidos por las mujeres del grupo control es estadísticamente significativa. Esto no se evidencia en las mujeres del grupo experimental, en el cual la mayor parte de los puntajes son menores en el Post-Test que en el Pre-Test.

Cuadros Comparativos De Los Puntajes Del Pre-Test Y Post-Test Obtenidos Por Los Hombres Del Grupo Experimental Y Control En La Categoría Emotividad



**Gráfico 5.-** Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Hombres del Grupo Experimental ( $p=0,04$  para una cola)  
(Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

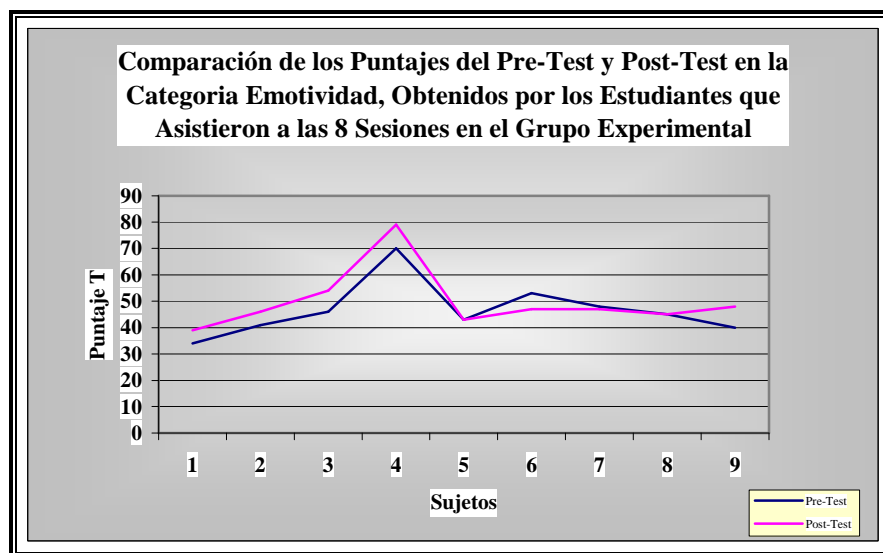


**Gráfico 6.-** Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Hombres del Grupo Control ( $p=0,34$  para una cola)  
(Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

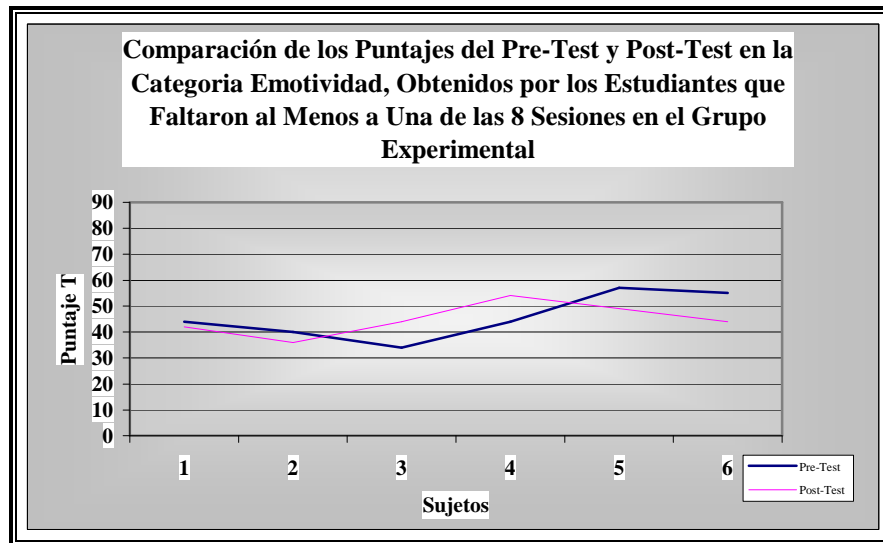
A diferencia de los resultados obtenidos por las mujeres, se observa que la diferencia entre los puntajes del Pre-Test y Post-Test obtenidos por los hombres del

grupo experimental es estadísticamente significativa. En cambio, la diferencia de puntajes obtenida por lo hombres del grupo control, no lo es.

*Cuadros Comparativos De Los Puntajes Del Pre-Test Y Post-Test Obtenidos Por El Grupo Experimental En La Categoría Emotividad, Considerando La Variable Asistencia*



**Gráfico 7.-**Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Estudiantes que Asistieron a las 8 Sesiones en el Grupo Experimental. ( $p=0,05$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)



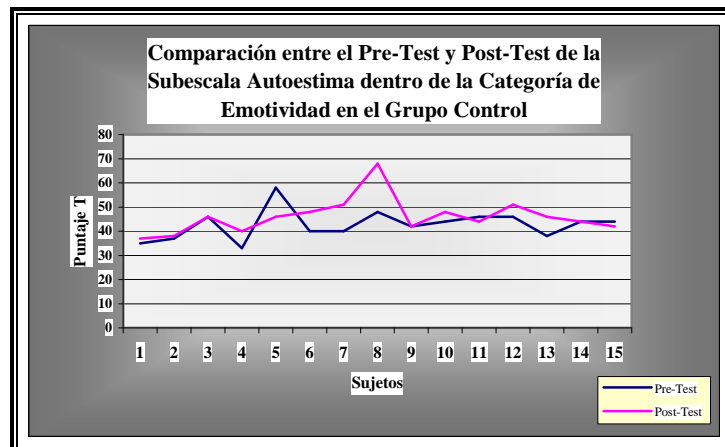
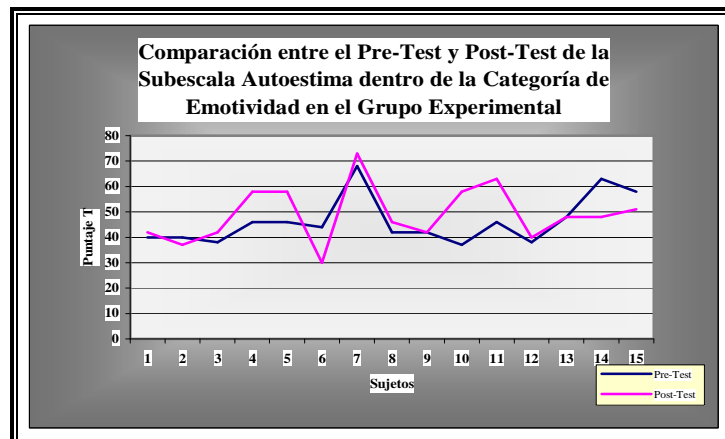
**Gráfico 8.-**Comparación de los Puntajes del Pre-Test y Post-Test en la Categoría Emotividad, Obtenidos por los Estudiantes que Faltaron al Menos a Una de las sesiones en el Grupo Experimental. ( $p= 0,41$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

Al separar el grupo experimental en dos subgrupos según la regularidad de asistencia, se aprecia que:

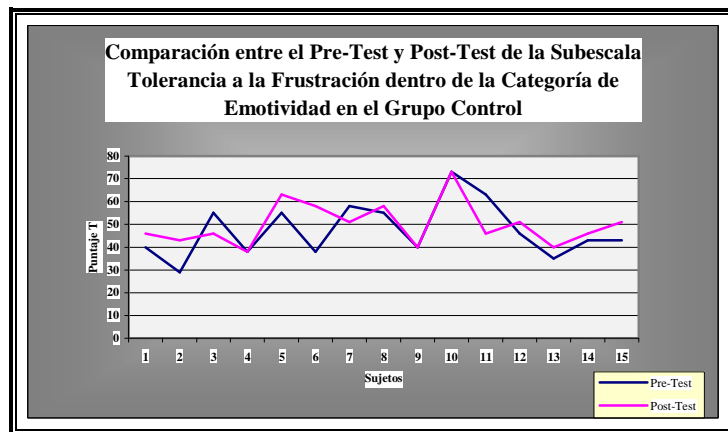
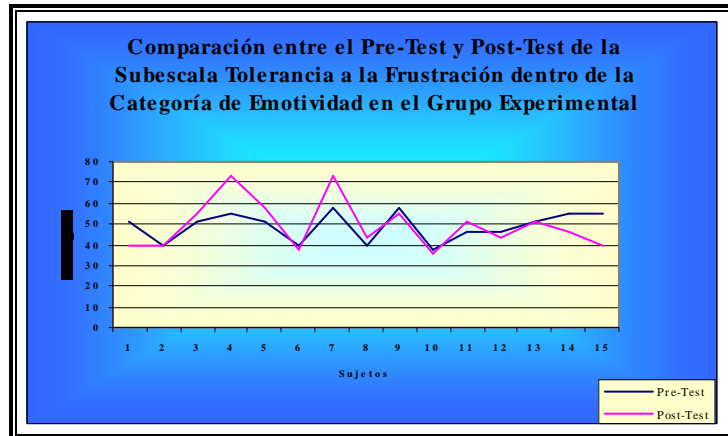
1. El grupo de estudiantes que asistieron a todas las sesiones del Taller presenta diferencia significativa entre los puntajes del Pre-Test y Post-Test en la categoría Emotividad.
2. Contrariamente, el grupo de los estudiantes que faltaron al menos a una vez, no presenta diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del Pre-Test y Post-Test.

Así, la mayoría de participantes que asistieron a todas las sesiones del Taller presentan un puntaje mayor en el Post-Test que en el Pre-Test. En cambio, la mayoría de los que faltaron al menos una vez, obtienen un puntaje menor en el Post-Test que en el Pre-Test.

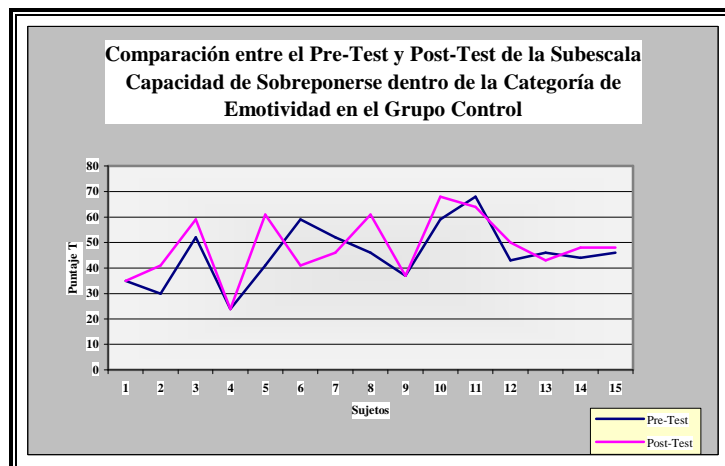
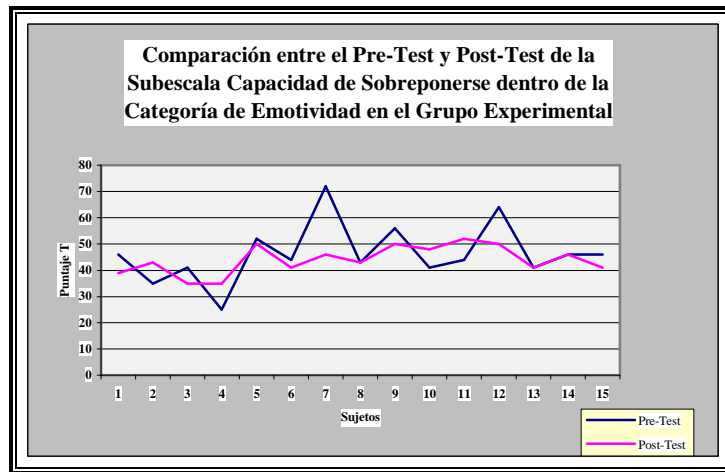
Cuadros Comparativos De Los Puntajes Del Pre-Test Y Post-Test Obtenidos Por Los Grupos Experimental Y Control En Las Tres Subescalas De La Categoría Emotividad: Autoestima, Tolerancia a la Frustración Y Capacidad de Sobreponerse



**Gráfico 9.-** Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Subescala Autoestima dentro de la Categoría de Emotividad en los Grupos Experimental ( $p=0,16$  para una cola) y Control ( $p=0,05$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana)



**Gráfico 10.-** Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Subescala Tolerancia a la Frustración dentro de la Categoría de Emotividad en los Grupos Experimental ( $p=0,42$  para una cola) y Control ( $p=0,16$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana).



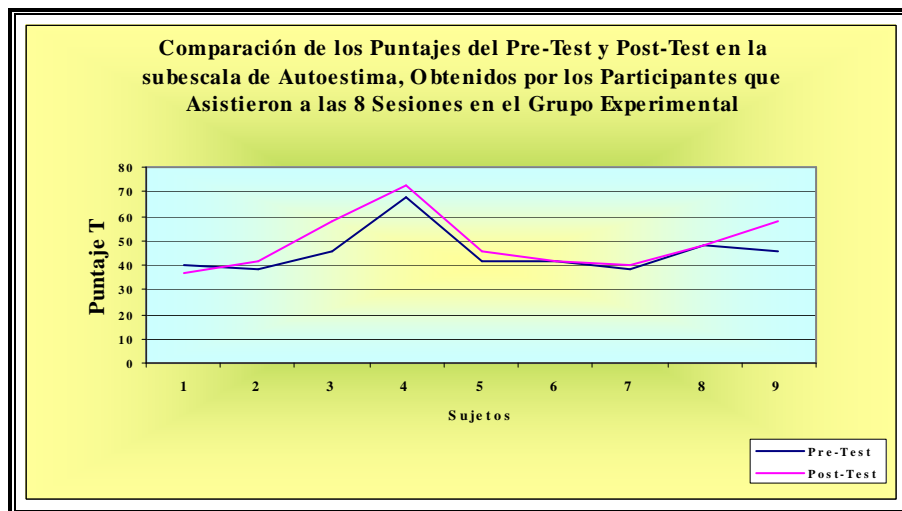
**Gráfico 11.-** Comparación entre el Pre-Test y Post-Test de la Subescala Capacidad de Sobreponerse dentro de la Categoría de Emotividad en los Grupos Experimental ( $p=0,17$  para una cola) y Control ( $p=0,12$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana).

En los gráficos se muestra que:

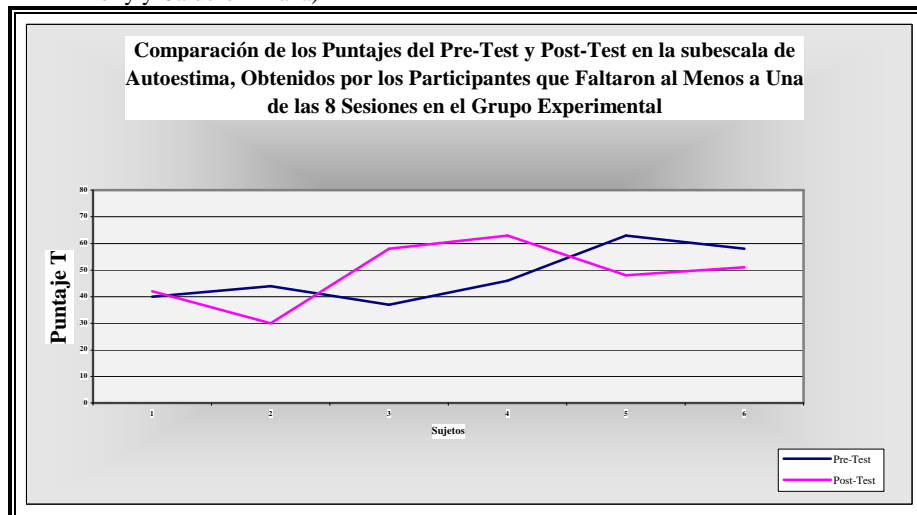
1. El grupo control muestra diferencia significativa en sus puntajes del Pre-Test y Post-Test en la subescala autoestima. Sin embargo, no se presentan diferencias significativas en las demás subescalas.

2. El grupo experimental no presenta diferencia significativa en ninguna subescala. Sin embargo, al dividir al grupo en dos según la regularidad de asistencia, se evidencian otros resultados los cuales se muestran en los gráficos siguientes.

**Autoestima**



**Gráfico 12.-**Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Autoestima, obtenidos por los participantes que asistieron a las ocho sesiones en el grupo experimental. (p=0,02 para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

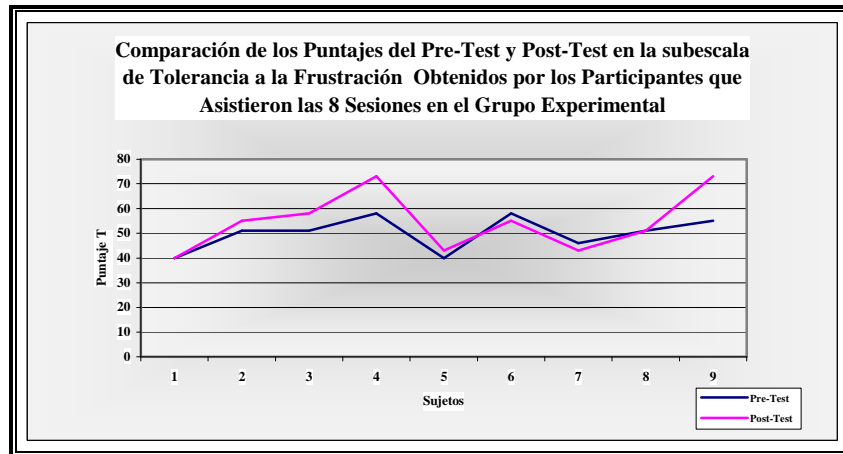


**Gráfico 13.-**Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Autoestima, obtenidos por los participantes que faltaron al menos a una de las ocho sesiones en el grupo experimental. (p=0,41 para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana)

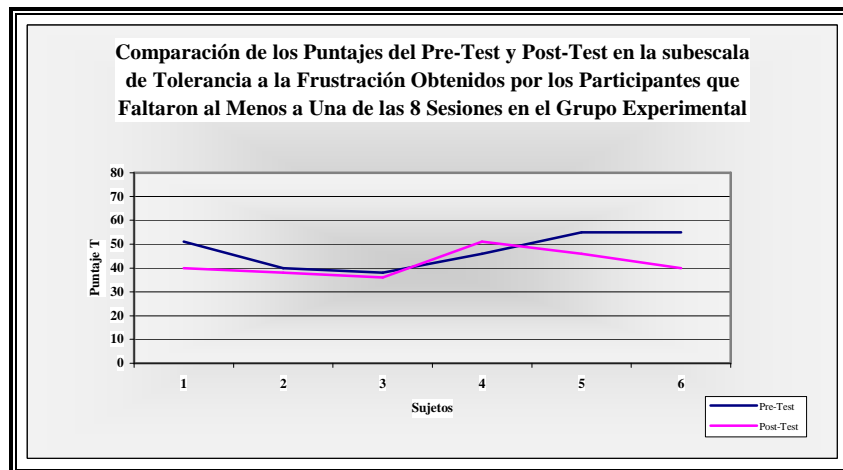
Estos gráficos muestran que existe diferencia significativa entre los puntajes del Pre-test y Post-test de la subescala Autoestima de los estudiantes que asistieron a

todas las sesiones planificadas del Taller. En cambio, en el grupo de estudiantes que faltaron al menos una vez, no se evidencia diferencia entre sus puntajes.

### *Tolerancia a la Frustración*



**Gráfico 14.**-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test en la subescala de Tolerancia a la Frustración, obtenidas por los participantes que asistieron a las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p= 0,05$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

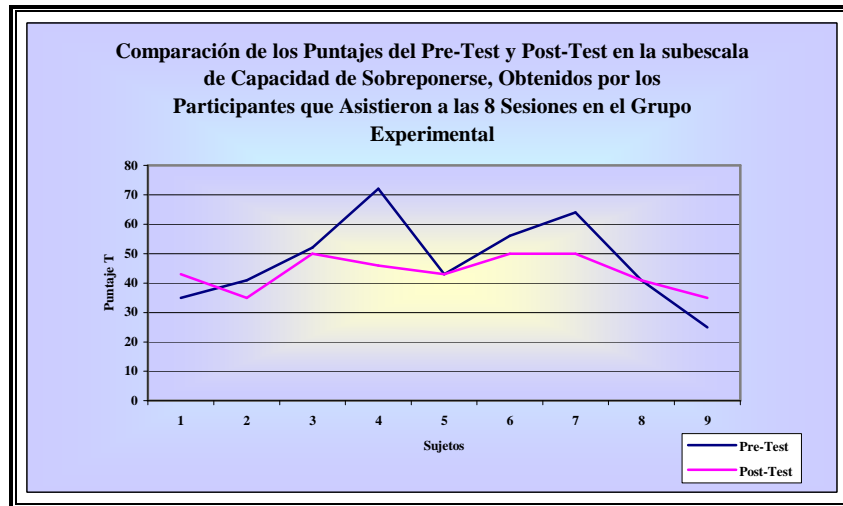


**Gráfico 15.**-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Tolerancia a la Frustración, obtenidos por los participantes que faltaron al menos a una de las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,06$  para una cola) (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

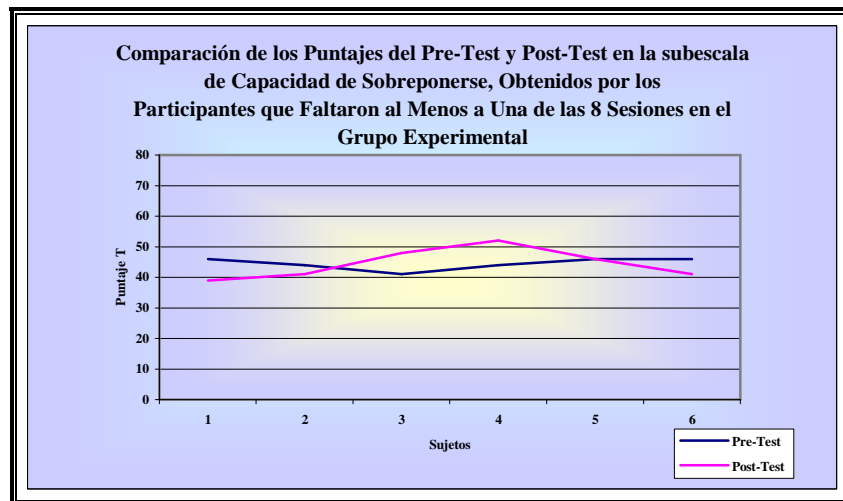
Estos gráficos muestran que existe diferencia significativa entre los puntajes del Pre-test y Post-test de la subescala Tolerancia a la Frustración en los estudiantes

que asistieron a todas las sesiones planificadas del Taller. Mientras que en el grupo de estudiantes que faltaron al menos una vez, no existe diferencia entre sus puntajes.

### Capacidad de Sobreponerse



**Gráfico 16.**-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test en la subescala de Capacidad de Sobreponerse, obtenidas por los participantes que asistieron a las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,15$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana)



**Gráfico 17.**-Comparación de los puntajes del pre-test y post-test, en la subescala de Capacidad de Sobreponerse, obtenidos por los participantes que faltaron al menos a una de las ocho sesiones en el grupo experimental. ( $p=0,5$  para una cola) (Fuente:Avalos Dolly y Calderón Diana)

Estos gráficos muestran que no existe diferencia significativa entre los puntajes del Pre-test y Post-test de la subescala Capacidad para Sobreponerse en ninguno de los subgrupos.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Como se pudo apreciar en los resultados de los gráficos 1 y 2, no existe diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del Pre-Test y Post-Test de la Categoría Emotividad del grupo experimental. Sin embargo, sí se aprecia diferencia significativa en los puntajes obtenidos por el grupo control en la misma categoría. Es decir, el grupo control, aún cuando no recibió el Taller, aumenta significativamente su puntaje grupal en esta categoría en el Post-Test, mientras que el grupo experimental, a pesar de haber recibido el Taller, no lo hace. ¿Qué pudo suceder? ¿Qué factores pudieron intervenir para que se obtengan estos resultados?

El análisis de los resultados cuantitativos supondría que el Taller de Pintura no causó efecto alguno en los adolescentes; sin embargo, esto se cuestiona al compararlos con la evidencia obtenida en las observaciones realizadas. Por ello, considerando lo cualitativo y lo cuantitativo, a continuación se realiza un análisis exhaustivo de los resultados con el objetivo de verificar los reales efectos del Taller de Pintura.

Al indagar sobre las posibles causas o factores influyentes que explicaran estos inesperados resultados, se encontraron algunos aspectos que necesitan ser considerados y analizados en este estudio: la variable edad, género, algunas características personales de los participantes y la variable asistencia al Taller de Pintura. Estos factores no se consideraron durante la planificación del estudio, sin embargo conviene analizarlos.

### ***Edad***

Los grupos experimental y control se establecieron independientemente de la variable edad, ya que según la teoría este es un factor de escasa significación práctica. Sin embargo, se pensó en que esta pudo haber influido en los resultados obtenidos. Por ello se dividió tanto al grupo experimental como el de control en subgrupos según la edad: los de 12, 13 y 14 años. Al hacerlo no se encontraron patrones que sugirieran que esta variable hubiera sido determinante en este estudio, por ello, no se pueden explicar desde ahí las diferencias encontradas entre los puntajes obtenidos por ambos grupos en la categoría de Emotividad. Lo único que sí se puede, es reafirmar lo que desde la teoría se plantea respecto a esta variable: la edad no es un factor relevante en la adolescencia para el desempeño en el CTI.

### ***Género***

Es importante recordar que en el grupo control el 73% estuvo conformado por mujeres, mientras que el restante 27%, eran hombres. Contrariamente, el 67% del grupo experimental eran hombres, mientras que el 33% eran mujeres. Es decir, el grupo experimental estaba formado por más hombres que mujeres en una relación de 2 a 1. En cambio en el grupo control, eran más las mujeres que los hombres en una relación de 3 a 1.

Esta variable tampoco fue tomada en cuenta para la conformación de los grupos debido a que en el manual del CTI se expone que las diferencias de

género en todas las subescalas son casi nulas y de escasa significación práctica. Pero al tratar de dar respuesta a los resultados obtenidos, se encontró que esta variable parecía incidir más de lo que los autores del CTI afirmaban.

El cuadro que sigue a continuación puede dar luces para el análisis de esta variable:

**Tabla 4.-** Análisis entre el puntaje del Pre-test y Post-test de hombres y mujeres de las distintas edades en el grupo experimental. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana).

<b>Género</b>						
	<b>Hombres</b>			<b>Mujeres</b>		
<b>Puntaje. Post test Edad</b>	<i>Sube</i>	<i>Baja</i>	<i>Igual</i>	<i>Sube</i>	<i>Baja</i>	<i>Igual</i>
<i>12</i>	3	2	1	1	2	
<i>13</i>					2	
<i>14</i>	3		1			
Total	6	2	2	1	4	-
% (en hombres y mujeres)	60%	20%	20%	20%	80%	0%

**Tabla 5.-** Análisis entre el puntaje del Pre-test y Post-test de hombres y mujeres de las distintas edades en el grupo control. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

<b>Género</b>						
	<b>Hombres</b>			<b>Mujeres</b>		
<b>Puntaje. Post-Test Edad</b>	<i>Sube</i>	<i>Baja</i>	<i>Igual</i>	<i>Sube</i>	<i>Baja</i>	<i>Igual</i>
<i>12</i>		1	1	3		
<i>13</i>	2			3		
<i>14</i>				5		
Total	2	1	1	11	-	-
% (en hombres y mujeres)	50%	25%	25%	100%	0%	0%

Si se analizan los datos por porcentajes, considerando como 100% el total de hombres y mujeres en cada grupo, se puede ver que en el caso de los hombres, aparece un patrón que se repite: en ambos grupos, control y experimental, la mayoría de varones sube su puntaje en el Post-Test. (También ver gráficos 5 y 6)

En el caso de las mujeres se da algo diferente. En el grupo experimental la mayoría de mujeres baja su puntaje en el Post-Test. En cambio, en el grupo control el 100% de mujeres (nótese que incluso son más en número) suben sus puntajes. (También ver gráficos 3 y 4) ¿Cómo se explicaría esto?

Primeramente, es importante anotar que se cumple lo que desde el manual del CTI se plantea respecto a la variable género. Efectivamente, las mujeres suelen obtener en promedio puntajes más bajos que los hombres en la categoría Emotividad. Sin embargo, el aporte de este estudio al respecto, sería que aunque las mujeres puntúen más bajo, existe mayor posibilidad de que mejoren sus puntajes en la

categoría Emotividad, al realizar una reaplicación del test dentro de un tiempo determinado. Esto podría sugerir que en las mujeres existe una mejor disposición para reconocer los problemas emocionales como tales, y que desarrollan con mayor facilidad la capacidad para enfrentarse a las situaciones potencialmente estresantes. Es decir, aprenden más rápido de los problemas emocionales y esa retroalimentación les permite enfrentarse con mejores herramientas ante otros problemas.

Ahora bien, es claro que debido a que esta variable no se controló, únicamente se pueden formular nuevas hipótesis al respecto, para extraer conclusiones válidas que afirmen o nieguen que los resultados obtenidos en la categoría Emotividad, se deban a que en un grupo hubo más mujeres que hombres. Por ello, únicamente se propone reconsiderar la variable género en futuras investigaciones en las que se trabaje con la prueba CTI.

### ***Características Personales***

Otro de los aspectos considerados para este análisis fueron las características personales observables en las mujeres de ambos grupos, lo cual al parecer tuvo más incidencia que la variable género.

De las observaciones realizadas en el Taller y de las que se hicieron durante la aplicación del CTI, se identificaron algunas características relacionadas con la personalidad de los sujetos, las cuales pudieron haber interferido en los resultados. Adicionalmente, estas observaciones se cotejaron con las apreciaciones de una profesora de los jóvenes. Así, se puede ver que:

1. En dos de las cinco mujeres del grupo experimental que bajaron sus puntajes en Emotividad, se observaron comportamientos y actitudes que mostraban timidez y dificultad para integrarse y compartir sus experiencias con el grupo. Esto fue observable desde el inicio y se mantuvo durante casi todo el Taller. Por ejemplo, en la primera sesión, cuando se hablaron de las expectativas del curso, ellas dijeron que esperaban aprender muchas técnicas de pintura, pero no mencionaron su apertura a conocerse mejor, aún cuando otros compañeros sí lo hicieron. Eran calladas y en las plenarias hablaban muy poco de su experiencia. Se las veía más motivadas por el aprendizaje de las técnicas de pintura que por las plenarias en las que se compartían experiencias y se propiciaba el reconocimiento de las emociones. (ver registros anecdóticos en anexos páginas 132-141)

2. Por otro lado, y este se piensa que fue el factor más influyente, las mujeres del grupo control mostraban ser más extravertidas y tenían facilidad para establecer relaciones interpersonales con sus iguales y con las autoridades del plantel. Esto a su vez, pudo haber influido para que aumentaran el puntaje obtenido en Emotividad, ya que sus características personales observables diferían en gran medida de las mujeres del grupo experimental.

### ***Asistencia al Taller***

Finalmente, se realiza el análisis con la tercera variable a considerar: la asistencia. Así se dividió el grupo experimental en dos subgrupos: los que asistieron a todas las sesiones y los que faltaron al menos una vez. Esto se hizo con el fin de comprobar la importancia de asistir a todas las sesiones del Taller.

Como se aprecia en los gráficos 7 y 8 de los Resultados, siete de los nueve participantes que asistieron a todas las sesiones, mantuvieron o aumentaron su puntaje en Emotividad, mientras que, cuatro de los seis participantes que no asistieron a todas las sesiones bajaron su puntaje. Según estos resultados, la diferencia de puntajes entre Pre-Test y Post-Test es significativa en el grupo de participantes que asistieron a todas las sesiones; no así en los que faltaron al menos una vez. Esto recalca la importancia de seguir en secuencia cada una de las sesiones del Taller.

Como se mencionó en la parte metodológica, las sesiones estuvieron planificadas para llegar a concientizar las emociones desde lo general a lo particular. Por ello, una inasistencia implicaría perder una parte importante del proceso. Sin duda esto fue advertido desde la primera sesión, pero en el transcurso del Taller se presentaron diversas circunstancias ajenas al estudio que no permitieron que todos los jóvenes asistieran a las sesiones. La mayoría de las faltas de los estudiantes fueron justificadas debido a que tenían algún compromiso familiar, como por ejemplo, primeras comuniones, cumpleaños de un pariente, entre otras.

Por tanto, aunque el análisis de esta variable no explicaría el puntaje obtenido por el grupo Control en la categoría Emotividad, sí sugiere que el haber asistido o no a todas las sesiones del Taller, marca la diferencia para que se encuentren discrepancias significativas en los puntajes del Post-Test del grupo Experimental.

Pues bien, hasta aquí se han planteado todos aquellos factores que se piensan pudieron haber influido de forma general en los resultados obtenidos en la categoría

Emotividad. Sin embargo, el análisis cualitativo de las subescalas complementa los resultados hasta aquí obtenidos.

Primero, en la subescala de Autoestima el grupo control obtiene un aumento significativo en su puntaje grupal, mientras que el grupo experimental no. Al parecer esto fue lo que determinó que el grupo control obtuviera diferencia significativa en su puntaje grupal de la categoría Emotividad.

Sin embargo, si se comparan los gráficos del grupo experimental y control, y se analizan estos resultados por individuo, se aprecian diferencias significativas en comparación a las curvaturas obtenidas en el gráfico del grupo control. Sí, es cierto que la mayoría del grupo control sube su puntaje en el Post-Test, pero también es cierto que algunos sujetos del grupo experimental aumentan notablemente su puntaje. (Ver gráfico 9)

Segundo, en las subescalas Tolerancia a la Frustración y Capacidad de sobreponerse, no existen diferencias significativas entre el Pre-Test y Post-Test en ninguno de los grupos. (Ver gráficos 10 y 11)

Estos resultados sugieren que se tomen en cuenta dos aspectos para el análisis de resultados en las subescalas:

1. Comparar si existe alguna diferencia entre los puntajes obtenidos en el Pre-Test y Post-Test por el grupo experimental considerando los grupos que asistieron con regularidad y los que no lo hicieron.

2. Analizar los resultados de forma individual y cotejarlos con las observaciones de los registros anecdóticos, para ver si existen características que puedan explicar individualmente los resultados obtenidos.

Así, al dividir al grupo experimental en dos subgrupos según la regularidad de asistencia, se observa que en dos de las tres subescalas, Autoestima y Tolerancia a la Frustración, sí existe diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el Pre-Test y Post-Test por el grupo de participantes que asistieron a las ocho sesiones. La única subescala en la que no se encuentra diferencia significativa es en Capacidad de Sobreponerse. En el grupo de los que al menos faltaron una vez, no se presenta diferencia significativa entre los puntajes del Pre-Test y Post-Test de ninguna subescala. Estos resultados entonces, indican que en realidad sí se aprecian efectos del Taller incluso desde lo cuantitativo. (Ver gráficos 12, 13, 14, 15, 16 y 17)

Ahora bien, el hecho de que no se encuentre diferencia estadísticamente significativa en la subescala de Capacidad de Sobreponerse, es comprensible si se toma en cuenta lo que se explica en el CTI: *“...la Capacidad de sobreponerse tiene la correlación más alta que la mayoría de las demás subescalas de Emotividad, con una amplia diversidad de variables de personalidad...”*<sup>124</sup> .

Por lo tanto, se piensa que en esta categoría los puntajes no mejoraron, incluso dividiendo al grupo experimental en dos, porque al ser una de las subescalas que más se relaciona con la personalidad es también en donde más se deben considerar las diferencias individuales. Cada persona desarrolla estrategias para

---

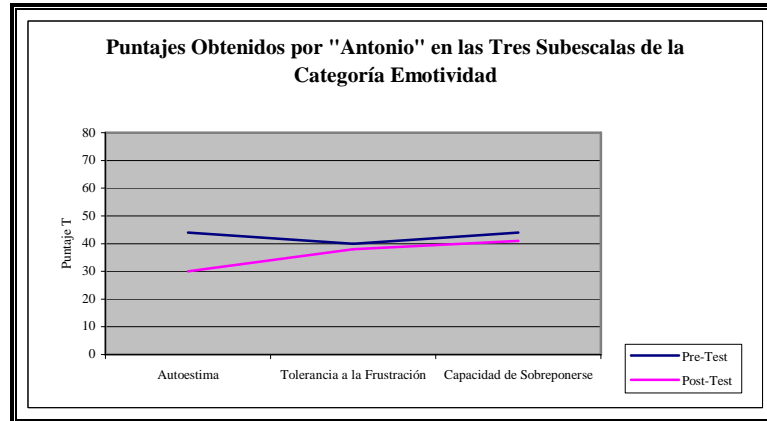
<sup>124</sup> Epstein, Seymour; Inventario de Pensamiento Constructivo: una medida de Inteligencia Emocional; TEA Ediciones, S.A.: Madrid, pg 12

sobreponerse a los acontecimientos negativos según su propia experiencia y su estructura de personalidad. Esto es más difícil de tratar y controlar cuando se trabaja grupalmente.

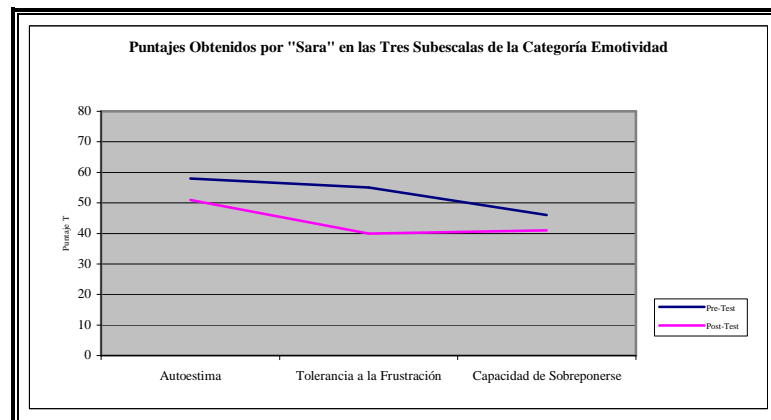
Al obtener estos resultados también se puede extraer una limitación del Taller: la capacidad de sobreponerse es una habilidad que no se puede trabajar en un taller de corta duración, porque es en realidad un proceso que depende de varios factores más internos que externos al sujeto. El Autoestima y la Tolerancia a la Frustración en cambio, pueden ser desarrolladas con mayor facilidad a través de actividades que propicien la autoaceptación y el autoconocimiento. Sobretudo en la adolescencia es más fácil trabajar estos aspectos en grupo, ya que en esta etapa el autoestima se establece en función de la opinión de los iguales.

Una vez claras estas ideas, a continuación se analizan brevemente tres casos encontrados en el grupo experimental, los cuales por sus peculiares características aportan enormemente al análisis cualitativo de este estudio.

Casos: “Antonio y Sara”



**Gráfico 18.-** Cuadro comparativo de los puntajes de “Antonio” en las tres subescalas de la categoría Emotividad. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)



**Gráfico 19.-** Cuadro comparativo de los puntajes de “Sara” en las tres subescalas de la categoría Emotividad. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

Como se puede ver, Antonio y Sara bajaron sus puntajes en el Post-Test en las tres subescalas de la categoría Emotividad. Los posibles motivos para ello son distintos en cada sujeto y a continuación se analizan.

Como se observa en los Registros Narrativos, Antonio faltó a 7 de las 8 sesiones. Según las observaciones realizadas, en la única sesión a la que asistió se

pudo apreciar falta de interés por tomar con seriedad las actividades propuestas. Por ejemplo, al no asistir a la primera sesión, desconocía las indicaciones y reglas generales que se habían establecido en ella. Así, cuando asistió a la segunda, aún cuando se hizo un recordatorio de las reglas, él las irrespetó varias veces por lo que fue llamado la atención. Al ver la actitud positiva del resto del grupo frente al trabajo propuesto, aparentemente se desmotivó ya que no se veía interesado por las actividades. Después de esta sesión no volvió.

El motivo principal por el cual se piensa que desertó fue porque los objetivos del Taller no cumplieron con sus expectativas, que según lo observado estaban relacionadas con el juego y el pasar el tiempo en otras actividades que no implicaran esfuerzos.

En el caso de Sara se pueden dar dos explicaciones posibles. La primera, hace referencia a que la mayor parte del tiempo Sara recibió comentarios desagradables por parte de algunos de sus compañeros. Por ello se piensa que este motivo pudo haber interferido para que su autoimagen y autoestima se vieran afectadas. Consecuentemente esto pudo haber ocasionado que no logre afrontar de mejor manera los problemas emocionales.

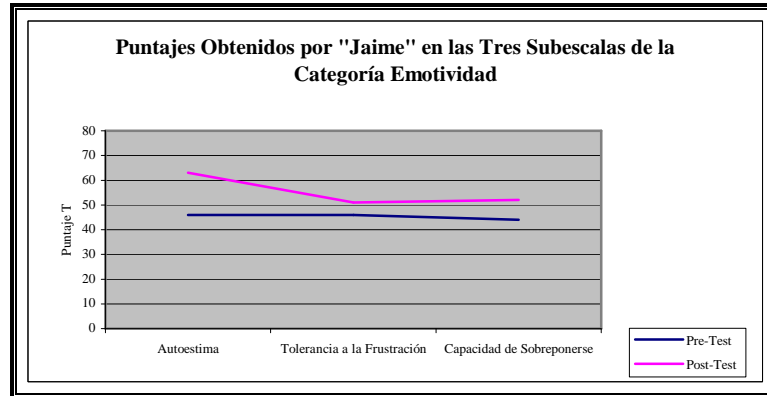
La otra explicación, que se cree más factible aunque es contraria a la anterior, es que Sara ante las dificultades que se le presentaron en el Taller, mostró mejor disposición para reconocerse frente a los problemas que se le presentaron. Por ejemplo, en una ocasión, Sara comentó que su emoción de la semana había sido la Ira. Manifestó que había aguantado por mucho tiempo a un compañero que la

molestaba mucho, hasta que pudo aceptar su ira y decidió actuar. Entonces acudió a las autoridades del plantel quienes le dieron un escarmiento a su compañero. Ella no se imaginó que podía haber hecho eso, pero al hacerlo sintió alivio y comprendió que era más adecuado encontrar formas de manejar sus emociones y no esperar hasta ser víctima de estallidos emocionales. Además se dio cuenta que no era tan tolerante como lo había pensado.

Finalmente, es interesante anotar que ambos participantes faltaron a la primera sesión. Sin embargo, las actitudes frente a las tareas fueron totalmente diferentes en ambos casos: mientras Sara tuvo facilidad para aceptar y cumplir con las normas y reglas propuestas, Antonio se mostró desmotivado por tener que hacerlo.

En función de todo esto, se puede concluir que la baja de puntaje obtenido por Antonio no se puede atribuir a que no asistió a la mayoría de sesiones del Taller, sino más bien a su actitud y características personales. En cambio se piensa que en el caso de Sara, el motivo real para que esta bajara su puntaje fue que logró un mejor conocimiento de sí misma al ser más conciente de sus emociones, lo cual le permitió autodefinirse diferente pero con mayor objetividad.

**Caso: “Jaime”**



**Gráfico 20.-**Cuadro comparativo de los puntajes de “Jaime” en las tres subescalas de la categoría Emotividad. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

El caso de Jaime es muy interesante abordarlo debido a que presenta una situación particular. Jaime a pesar de haber faltado a una sesión, mejoró sus puntajes del Post-Test en las tres subescalas trabajadas.

Lo que hace interesante a este caso es la actitud demostrada por Jaime durante todo el Taller. Siempre se mostró muy motivado. Inclusive en una ocasión al saber que no podría asistir un sábado, empezó a correr el rumor de que el Taller se adelantaría un día (viernes en vez de sábado) y trató de organizar a los chicos para ello. Pero al no facilitarse las cosas para que se realice su deseo, se mostró triste. A pesar de ello, mantuvo su interés.

Luego de haber faltado se preocupó por averiguar lo que se había realizado en ese día y estuvo dispuesto a recuperar la clase perdida. Y lo hizo con éxito.

En este caso, la actitud del individuo como factor altamente influyente para aprovechar al máximo las oportunidades que se presentan en el entorno, aparece

nuevamente como característica fundamental en el proceso para concientización de emociones.

En función del análisis de estos casos es necesario reconocer que cada individuo vive, siente y piensa de manera diferente según sus experiencias y características personales. La complejidad del ser humano no da cabida a que se pueda extraer generalizaciones exactas a partir de la aplicación de una prueba de carácter cuantitativo. De ello se deduce que al trabajar con un grupo se deben reconocer las diferencias individuales pero también identificar los intereses comunes, que son los que permiten que cada individuo asimile la información según sus necesidades. Cada caso es diferente y desde ahí se entienden los efectos particulares que un proyecto puede causar sobre un individuo.

## CONCLUSIONES

Este estudio pretendía determinar la eficacia de un Taller de Pintura en acuarela sobre la concientización de emociones. El Taller fue elaborado por las investigadoras y aplicado a un grupo de 15 adolescentes, que se encontraban entre de los 12 y 14 años de edad, del colegio “Charles Darwin” en la ciudad de Quito. La hipótesis planteada fue que la aplicación del Taller de Pintura incidiría sobre el puntaje de las subescalas de la Categoría Emotividad, lo cual estaría indicado por la existencia de diferencia cualitativa y cuantitativa entre el Pre-test y Post-test del grupo experimental. Para este fin se utilizaría el *Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional* de Seymour Epstein en dos tiempos: antes y después del Taller de pintura. Se contó con un grupo control de 15 adolescentes que no recibieron el Taller de Pintura.

Al haber analizado los resultados obtenidos a través de la prueba “t” de Student y del análisis cualitativo de los datos, se encontró que el Taller de Pintura tuvo un efecto positivo en los participantes, con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo. Esto se concluye a partir de:

1. La diferencia estadísticamente significativa ( $p \leq 0.05$ ) entre los puntajes del Pre-test y Post-test en la categoría Emotividad y sus respectivas subescalas, que presentaron los participantes del grupo experimental que asistieron a todas las sesiones del Taller y,

2. El análisis individual de las puntuaciones obtenidas por los participantes en el Post-Test, a partir del cual se extrajeron casos representativos que dan cuenta de los efectos positivos del Taller sobre los sujetos del grupo experimental.

En cuanto las variables consideradas en el análisis de resultados, se concluye que:

1. Se corrobora lo que se plantea desde la teoría, al afirmar que en la adolescencia, la edad no es un factor relevante para considerarlo en la aplicación del CTI, dentro de un estudio experimental.
2. La variable género debe ser reconsiderada en futuras investigaciones que se hagan con el CTI, para determinar si es que las mujeres tienen una mejor capacidad de reconocer las emociones y las situaciones problema o, por el contrario, afrontan peor los problemas emocionales que los varones. En todo caso, desde los resultados obtenidos en este estudio, existen indicios que corroboran la primera de estas hipótesis.
3. Las características de personalidad influyen notoriamente en los resultados de un estudio que pretenda identificar los efectos de un programa sobre el desarrollo de algún aspecto de la Inteligencia Emocional. Existen características personales como la timidez, dificultad para integrarse y compartir experiencias, entre otras, que no pueden ser abordadas fácilmente en el trabajo grupal, por lo que deben ser tomadas en cuenta en futuros estudios con similares características. Asimismo se

identificaron otras características personales que se creen facilitan el desarrollo de la Inteligencia Emocional, como por ejemplo la extraversión, facilidad para establecer relaciones interpersonales y actitud positiva frente a las situaciones que se presentan. Todas estas características deben ser consideradas al momento de conformar grupos para realizar estudios experimentales.

4. En un programa como este, que cuenta con una organización estructurada y planificada formalmente, la asistencia regular es muy importante para facilitar el cumplimiento de los objetivos. En este tipo de programaciones una inasistencia implica perder una parte importante del proceso, lo que podría afectar el logro de objetivos.

Por otro lado, la información cualitativa que arrojan los puntajes individuales obtenidos tanto en el grupo experimental como en el de control, permite realizar una serie de conclusiones que corroboran lo que desde la teoría se plantea y sugieren más campos de investigación sobre la Inteligencia Emocional.

Aunque este estudio solo pretendió trabajar sobre la concientización de emociones, se pudo ver que la Inteligencia Emocional en su totalidad no puede ser fraccionada ni tiene una jerarquía delimitada que le permita ser trabajada por partes. Eso se apreció claramente al ver como diferían los efectos del Taller en los jóvenes. Así, mientras en unos el solo hecho de concientizar una emoción les permitía empezar a buscar estrategias para manejarla mejor, ese mismo hecho a otros les hacía

ser conscientes de que existen muchas emociones que ni siquiera ellos reconocían en sí mismos.

De igual forma, el estudio permitió realzar la importancia que la actitud tiene para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. No solo es importante poder, sino que también hace falta querer y creer que se puede comprender mejor las emociones, para luego reconocerlas en uno mismo y buscar formas de encauzarlas adecuadamente. La actitud marca una diferencia entre quienes facilitan el desarrollo de su Inteligencia Emocional y los que no.

En función de esto, no queda duda que un programa bien elaborado puede facilitar enormemente el desarrollo de aspectos de la Inteligencia Emocional. Sin embargo, ante esta afirmación el lector podría preguntarse: ¿por qué algunos de los sujetos que no asistieron al Taller (grupo control) mejoraron sus puntajes? Y la respuesta es simple. Cada persona en función de lo que vive puede aprender a manejar y conocer mejor sus emociones por diferentes vías. Muchos factores influyen para que un mismo suceso ejerza diferentes efectos en varias personas. Por tanto, cada persona puede por sí misma desarrollar mecanismos que le permitan ser más inteligente emocionalmente.

Pero el principal aporte de este estudio es que nos demuestra que sí es posible educar en Inteligencia Emocional; que sí es factible incluir en los programas educativos, espacios en los que los jóvenes puedan conocerse mejor, lo cual influiría indudablemente en su comportamiento. Si bien es cierto este Taller fue un programa de corta duración y en él se trataron puntos muy específicos para lograr la

concientización de emociones, también es cierto que a partir de él se puede deducir que el incluir en la educación programas transversales que pretendan facilitar el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes, puede ser una buena solución a tantos problemas de comportamiento y agresividad que hoy en día se presentan.

En la adolescencia los jóvenes están ávidos por encontrar espacios que les faciliten esa etapa de transición por la que atraviesan. Es de conocimiento público que muchas de sus actitudes y comportamientos rebeldes son fruto de una necesidad interna de encontrarse a sí mismos e ir en búsqueda de su identidad. Es cierto que el colegio no puede hacerse cargo de toda esa transición, pero se ha comprobado a través de este estudio que sí puede propiciar espacios en los que los jóvenes puedan expresarse libremente a la vez que se van conociendo más y reconociendo como seres emocionalmente inteligentes. Aquí se lo ha hecho a través de un lenguaje artístico, pero sin duda, el colegio podrá encontrar más lenguajes que permitan a sus alumnos concientizar sus emociones y aprender a manejarlas mejor. Sin duda alguna, aún queda mucho por investigar sobre lo que es y cómo se desarrolla la tan nombrada Inteligencia Emocional.

## **RECOMENDACIONES**

Este estudio sirvió como una primera aproximación para relacionar el arte con la Inteligencia Emocional. Por ello, es aconsejable seguir investigando nuevos medios que enlacen el uso de la pintura, u otros lenguajes artísticos, con el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el medio educativo, ya que el arte desde su naturaleza es la forma por la cual los seres humanos se comunican y se unifican en emociones y en bienestar individual y colectivo.

En función de ello se propone que en el colegio, las clases de arte se aprovechen para propiciar espacios en los que se facilite el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Así, podría ser factible desarrollar las planificaciones curriculares de la materia de arte a manera de programas en donde se facilite el autoconocimiento, la autoaceptación, el autocontrol y en general, otras características relacionadas con la Inteligencia Emocional, que sin duda mejorarán el comportamiento y la actitud de los jóvenes y les ayudará a asumir mejor sus roles dentro de la sociedad.

Por otro lado, es importante también ser conscientes de que trabajar en la concientización y manejo de las emociones implica un proceso y, ese proceso es diferente en cada ser humano. Por ello, al incluir programas en el colegio que faciliten el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los adolescentes, hay que ser cautelosos para evitar caer en la “*tentación*” de manejarlo como una asignatura más dentro del pénsum. Es importante tener en claro que educar en

Inteligencia Emocional es un proceso complejo que no está sujeto a las normas comunes con las que maneja la educación actual. Por ejemplo, al hablar de Inteligencia Emocional no se puede decir: *“El joven X es conciente de sus emociones por ello tiene la calificación más alta.”* El hablar de Inteligencia Emocional va mucho más allá, ya que hace referencia a un proceso individual y complejo y, por ello, es necesario considerar estas diferencias y particularidades a la hora de proponer programas que promuevan el autoconocimiento, la autoaceptación y el autocontrol.

Reconociendo la importancia que tiene el/la psicólogo/a educativo/a dentro de una organización, como orientador/a y propiciador/a de un ambiente en donde todos los miembros de la institución dirijan sus esfuerzos hacia un mismo objetivo, se recomienda que este/a planifique capacitaciones para el personal de la institución, que permitan brindar un asesoramiento oportuno y adecuado que se enfoque al desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños y adolescentes. Es importante también realizar acciones encaminadas a orientar y asesorar a los padres de familia en el proceso continuo de desarrollo de la Inteligencia Emocional desde casa.

Finalmente, considerando que no todo profesional en educación tiene las herramientas necesarias para abordar ciertos aspectos de la Inteligencia Emocional que salen a flote durante la realización de un taller de esta índole, se recomienda que al hablar de arte e Inteligencia Emocional en el medio educativo, se conjugue la labor del profesor con el/la del/a psicólogo/a, para así planificar acciones coordinadas enfocadas a este fin.

# **ANEXOS**

Ustedes se preguntaran para que hemos venido aquí. Realmente este es un espacio que hemos abierto en el colegio destinado única y exclusivamente para ustedes sobre todo para quienes tengan el deseo de participar en un encuentro artístico destinado a desarrollar la inteligencia en el aspecto emocional.

Con el apoyo del colegio hemos desarrollado el taller: "Técnicas de Pintura, una alternativa para conocerme mejor". Este es un programa en el que aprendiendo varias técnicas de pintura podemos expresarnos libremente. Pero en realidad el programa propone algo que va más allá, que tiene que ver con una visión nueva y diferente de lo que es la inteligencia.

¿Qué es para ustedes la inteligencia? ¿Qué han oído? (Pedir a los estudiantes que den sus opiniones o conocimientos sobre el tema.)

Exactamente, se tenía esta idea por concepto de inteligencia, sin embargo a finales del siglo pasado un autor empezó a divulgar la idea de que el ser humano inteligente no es únicamente aquel que pueda resolver grandes operaciones matemáticas o que tiene habilidades súper desarrolladas como para poder entender el mundo científico. La idea de este autor llamado Goleman fue proponer que el ser humano es mucho más que eso y desarrolló una teoría acerca de lo que hoy entendemos como inteligencia emocional. Muchos otros autores han abordado el tema de la inteligencia emocional y de forma más profunda y práctica.

Ahora qué creen que es la inteligencia emocional? (Pedir los comentarios de los estudiantes)

La inteligencia emocional hace referencia a que el ser humano a diferencia de los demás seres vivos, puede desarrollar cualidades insospechadas a favor de si mismo y de los demás. Es poder tomar en sus manos el destino, y tomar aquí y ahora las mejores decisiones que lo llevaran a cumplir sus sueños y alcanzar el éxito. Es ser libres de sentir lo que quieran y actuar libremente en su vida sin olvidar que mi libertad termina donde empieza la del otro.

Este programa unió el arte y la inteligencia emocional de una manera creativa y es que a través del arte podemos expresar nuestras emociones, reconocerlas y hacer sentir a otros lo que hemos vivido.

¿Quisiera saber cuántos de ustedes están interesados en inscribirse al Taller de Pintura?

1. Cupo de 25 personas
2. costo
3. requisitos

El costo del taller es de \$10.00 y se les dará todos los materiales necesarios. Tiene una duración de 8 sesiones. El grupo que ya este organizado decidirá si se lo hace los sábados, viernes, o cómo mejor se acomoden según su horario. Necesitarán la autorización de sus padres por lo que se les entregará una carta donde sus representantes deberán autorizar su asistencia al taller.

**Anexo 1.-** Charla de Motivación para el Taller de Pintura (*Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana*)

Quito, 26 de Abril del 2004

**Estimado (s) Padre (s) de familia:**

Con el objetivo de promover la creatividad de nuestros jóvenes y brindarles más y mejores herramientas para enfrentar el mundo de hoy, el Colegio Charles Darwin abre un espacio para que los jóvenes que voluntariamente lo deseen, participen en el Programa: **“TÉCNICAS DE PINTURA: UNA ALTERNATIVA PARA CONOCERME MEJOR”**.

Como se sabe, una de las maneras de expresar sentimientos y emociones es a través del arte, lo que permite su liberación. Así el sentimiento se plasma en algo concreto y se lo puede entender y expresar a través de lenguajes artísticos, uno de los cuales es la pintura.

Precisamente este Programa está orientado al desarrollo de la hoy tan conocida: Inteligencia Emocional, que no es otra cosa que la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, así como de motivarnos y manejar bien las emociones en nosotros mismos para lograr establecer adecuadas relaciones interpersonales. Todo esto se pretende lograr a través de la expresión artística.

Su hijo ha sido seleccionado para participar de este Programa, el cual se llevará a cabo en ocho sesiones – talleres, los días sábados, de 9:00 a 12:00 hrs. El costo del Programa es de \$10, lo que incluye todos los gastos del material necesario.

En función de lo antes expuesto, se solicita que Ud. (s) Señor (es) Padre (s) de Familia autoricen que el (la) Sr.(ta) \_\_\_\_\_ participe en el Programa, el mismo que dará inicio este sábado 1 de mayo.

Si su respuesta es afirmativa, sírvase llenar los datos solicitados en la parte inferior de la hoja, y envíelos de vuelta al Colegio hasta el día de mañana.

Gracias por la atención prestada.

Atentamente,

<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <p>Dolly Avalos Psicóloga del Colegio “Charles Darwin” Coordinadora del Programa</p>	<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <p>Diana Ma. Calderón Psicóloga Educativa Organizadora y Facilitadora</p>
--	---

*Nota: Para cualquier información adicional comuníquese con Dolly Avalos, Psicóloga de la Institución, al Telf. 098747863 de 8:00 a 13:00 hrs.*

**Anexo 2.-** Comunicación Dirigida a Los Padres de Familia para su Aprobación (*Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana*)

Yo, \_\_\_\_\_, Representante del Sr.(ta) \_\_\_\_\_ autorizo que mi hijo (a) participe en el Programa **“Técnicas de Pintura, una alternativa para conocerme mejor”**, a realizarse en el Colegio “Charles Darwin” a partir del 8 de mayo del 2004.

Firma del Representante: \_\_\_\_\_

**Anexo 3.-** Talonario adjunto a la Comunicación Dirigida a los Padres de Familia. (*Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana*)

## **Planificación Del Taller De Pintura**

### **Sesión 1**

**TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos

**MATERIALES:**

Marcador de pizarrón de tiza líquida, aula con espacio para trabajo artístico, acuarelas, pinceles, masking tape, marcadores, paletas.

**OBJETIVO:**

Conocer a cada miembro del grupo a través de una dinámica de integración e informar sobre el manejo de cada sesión de pintura a realizarse.

**ACTIVIDADES:**

1. *Presentación de las investigadoras al grupo de adolescentes. Cada sujeto se presenta (nombre, curso, edad, expectativas del programa)*
2. *Dinámica de Integración “Churo Loco”*
  - a. Todos los adolescentes van hacia el centro del aula y se toman de la mano con cualquier persona menos con los que están a sus lados. La consigna es que trabajando todos juntos traten de deshacer el nudo formado sin soltarse de las manos durante 8 minutos. Mientras el grupo realiza la tarea, se anotan y graban todas las expresiones verbales, gestuales y actitudinales durante el proceso de la dinámica.
  - b. Reflexión: Pasado este tiempo permanecen en el lugar donde se quedaron y en completo silencio todos miran a su alrededor para ver los resultados de su trabajo por 1 minuto. Luego de esto tomarán asiento y se invita al grupo a reflexionar sobre la actividad. A través de esta reflexión se irán estableciendo las normas de trabajo bajo un marco que básicamente hace referencia a los siguientes aspectos.
3. *Normas de trabajo*
  - a. Respetar los turnos al momento de hablar
  - b. Todo lo que se hable en el taller se mantiene entre los miembros del grupo.
  - c. Respetar las ideas de cada uno
  - d. Respetar las emociones de cada sujeto
4. *Explicar la distribución del tiempo para cada sesión*
  - a. 10 minutos para tomar asistencia
  - b. 40 minutos de la explicación de la técnica a utilizar( incluidas las relajaciones en algunas sesiones).
  - c. 90 minutos para la expresión artística (prácticas)
  - d. 20 minutos de receso
  - e. 50 minutos para la plenaria en grupos divididos
5. *Entrega de los materiales para cada sujeto*
6. *Colocar el nombre de cada uno en sus materiales*
7. *Explicar uso de los mismos para su utilización adecuada.*
8. *Pedir que para la siguiente sesión traigan una camiseta vieja para poder pintar.*

## Sesión 2

### TIEMPO:

3 horas y 30 minutos

**MATERIALES:** Pizarrón, marcador, papel, lápices de color, acuarelas, paletas, pinceles, frascos de vidrio pequeños con agua.

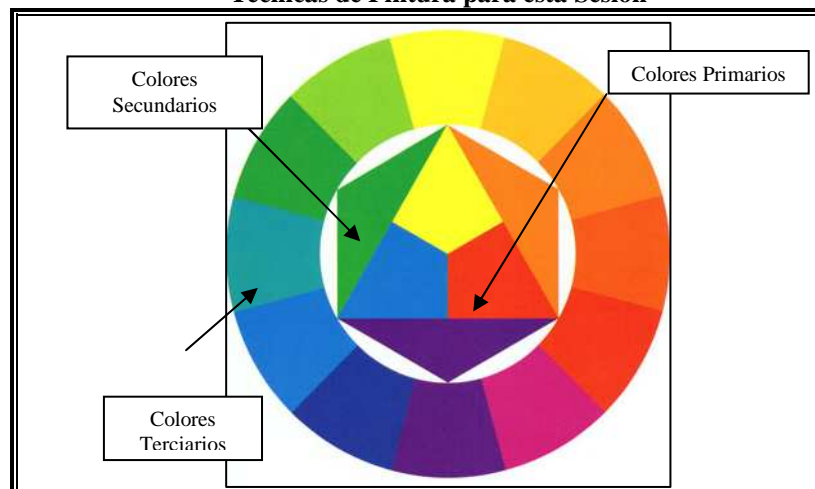
### OBJETIVO:

Asignar colores del círculo cromático a las diferentes emociones

### ACTIVIDADES:

1. Hacer una Lluvia de Ideas en grupo de los diferentes sentimientos o emociones que sentimos.
2. Explicar el Círculo Cromático.
3. Escribir la emociones en una hoja de papel
4. Elegir un color entre las tantas posibilidades y pintar a un lado de la emoción escrita dotando así de un color a cada emoción.
5. Plenaria:
  - a. ¿Cómo se sintieron durante la actividad?
  - b. ¿Qué me llevó a sentarme donde me senté?
  - c. ¿Cuáles fueron las emociones que experimenté?
  - d. Van a escoger una sola emoción y recordar qué color utilizaron para expresarla.  
¿Por qué eligieron ese color? ¿Cuál fue la emoción con la que más me identifique?
6. Se explica la importancia de creer en su propio trabajo y de asumir sus propias emociones, no ver las de los demás y proyectarlas en su trabajo sino sintonizar con las suyas y plasmarlas a través del arte.

### Técnicas de Pintura para esta Sesión



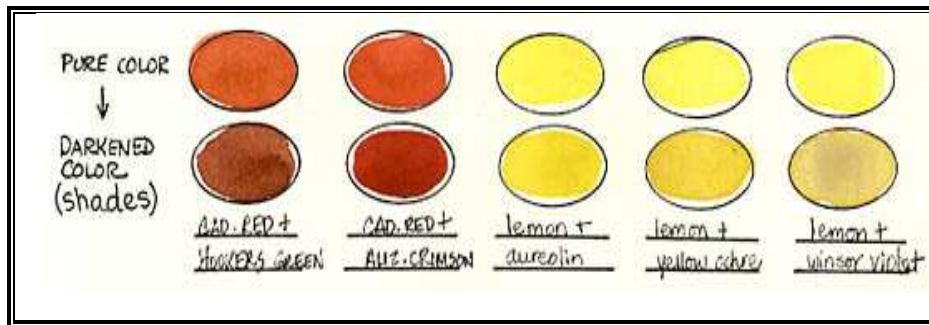
**Ilustración 1.- Círculo Cromático.** (Fuente: Curso Práctico de Dibujo y Pintura; Fascículo #1; Editora Cinco cultura y entretenimiento y Nueva Lente: Bogotá;1984.)

### Círculo Cromático

El círculo cromático enseña la relación que tienen los colores entre sí. Consiste de tres colores primarios que se encuentran en el centro (amarillo, azul y rojo). La mezcla entre ellos genera los colores secundarios que son el naranja (amarillo y rojo), el verde (azul y amarillo) y el violeta (azul y rojo). Los colores terciarios se producen cuando se mezclan tres colores primarios entre sí en diferentes proporciones permitiendo así que se neutralicen los colores.



Otra manera es utilizando el color blanco. Para oscurecer un tono se puede agregar negro sin embargo en algunas ocasiones esto puede no resultar en el efecto deseado sino que aparecen otras gamas del color. Otra forma de oscurecer es utilizando un color complementario o de la misma familia. Tal como en el ejemplo de abajo, se agrega café a un amarillo para obtener un tono más oscuro.



**Ilustración 2.-** Mezclando colores con acuarelas( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.)

**Emociones**

Activo	Libre	Sorprendido	Bien
Enojado	Asustado	Tímido	Adulado
Malo	Furioso	Enfermo	Necesitado
Audaz	Excelente	Chistoso	Eufórico
Valiente	Odioso	Adormecido	Orgullosa
Apaleado	Feliz	Astuto	Contento
Cauteloso	Impotente	Fuerte	Excitado
Gallina	Caliente	Inteligente	Gordo
Torpe	Lastimado	Tonto	Extraño
Frío	Histórico	Asombrado	Indefenso
Confortable	Importante	Agradecido	Rico
Contento	Impresionado	Delgado	Seguro
Cobarde	Triste	Cansado	Miserable
Loco	Indiferente	Infeliz	Nauseabundo
Atolondrado	Invisible	Resentido	Avergonzado
Curioso	Cariñoso	Débil	Enérgico
Desanimado	Perezoso	Enamorado	Deprimido

**Ilustración 3.-** Lista de emociones

### Sesión 3

**TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos

**MATERIALES:**

agenda, acuarelas, espejo, papel bond, papel periódico, cartón, goma, música clásica.

**OBJETIVO:**

Reconocer y compartir sus virtudes, habilidades y debilidades con el grupo con el fin de que los adolescentes reflexionen sobre su forma de ser.

**ACTIVIDADES:**

1. *Informar a los adolescentes que se les dará una agenda donde todos los días escribirán acerca de por lo menos una emoción que hayan tenido en el día.*
  - a. Resumir la situación en la que sintió aquella emoción.
  - b. Escribir qué emociones que tenía antes del suceso.
  - c. Escribir qué reacciones fisiológicas tuvo mientras vivía su emoción.
  - d. Anotar el grado de intensidad de la misma de acuerdo a una escala de 1-10 siendo el 1 menos intenso y 10 máxima intensidad.
  - e. Anotar las consecuencias o acciones que siguieron a esta emoción.
  - f. Escribir cómo se sintieron después de cada consecuencia.
2. *En su agenda, el sujeto responderá a las siguientes preguntas. Las preguntas en las que deben responder lo que otros ven en el/ella, pueden hacerlas a otros compañeros del grupo.*
  - a. ¿Quién eres?
  - b. ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de tu apariencia física?
  - c. ¿Qué cosas podrías hacer o haces para mantenerlas y cuidarlas?
  - d. ¿Cuáles son las cualidades que has escuchado que más aprecian los demás en ti?
  - e. ¿Qué habilidades ven otros en ti?
  - f. ¿Cuáles son las características que más aprecias de tu forma de ser?
  - g. ¿Qué habilidades reconoces en ti?
  - h. ¿Cuál es la diferencia entre las características que más aprecias tú y las que aprecian los demás?
  - i. ¿Con cuál de tus habilidades te sientes más cómodo y seguro?
  - j. ¿Cuáles son las debilidades que reconoces en ti mismo y cómo las contrarrestarías?
3. *Tomar un espejo, envolverlo en periódico y aplastarlo para que se rompa en pedazos.*
4. *Cada estudiante tomará los pedazos que más le interesen y elaborará un tipo Collage con el espejo, acuarelas y lápices de colores.*
5. *Durante la plenaria cada estudiante se reunirá en su grupo con su Collage.*
6. *Cada estudiante se verá en su obra y responderá en voz alta a las preguntas planteadas.*

**EVALUACIÓN**

1. *¿Cómo se sintió cada uno al hacer la actividad?*
2. *Comente sobre algo nuevo que aprendió sobre usted.*
3. *Comente sobre algo nuevo e interesante que conoció de otro compañero.*

**Indicadores de un Buen Trabajo**

1. Cada sujeto deberá profundizar en su interior para poder responder a las preguntas.
2. Cada sujeto debe indicar algo positivo sobre sí mismo y sobre el otro.
3. Deberán respetar a sus compañeros al momento de hablar y presentar su trabajo

## Sesión 4

**TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos

**MATERIALES:**

acuarelas, paletas, pinceles, papel para acuarela.

**OBJETIVO:**

Proyectar un sentimiento para que los demás lo sientan o lo perciban.

**ACTIVIDADES:**

Enseñar efectos de textura para pintura en acuarela.

1. *Leer su diario para elegir cualquier sentimiento y tratar de proyectarlo en una obra.*

2. *Plenaria:*

- a. Se pegará cada obra en el aula. Será como una galería.
- b. Cada sujeto pasará por las obras y escribirá un título para esta y lo que sienten al verlo.

3. *En grupo se hablará de cada obra expresando lo que otros han sentido.*

- a. Cada uno escribe en una hoja la emoción que quiso plasmar con su nombre. Doblan la hoja y la colocan sobre una mesa.
- b. Se sacan los papeles voluntariamente y cada compañero expone qué impresión le dio mirar la obra de la persona cuyo papel tiene en sus manos.
- c. El dueño de la obra analiza y escribe en su agenda lo que le faltó para poder expresar lo que realmente quiso.

4. *Hablar sobre la empatía*

- a. ¿Qué es la empatía?
- b. ¿Cómo podemos ser empáticos?



### Técnicas de Pintura para esta Sesión



#### ALCOHOL

El alcohol regado sobre un lavado de un solo color. El tiempo es crítico ya que si hay demasiada agua, el alcohol se diluirá y si hay muy poco agua el efecto no funcionará.



#### ALCOHOL

El alcohol regado sobre un primer lavado de color amarillo, se deja secar y luego se agrega un segundo color.



#### ALCOHOL

El alcohol regado sobre un lavado de un pigmento que no mancha. El tiempo es crítico igual que en el primer efecto.



#### SAL

Espolvoreada sobre un lavado aun mojado. El efecto es de una textura delgada.



#### SAL

Espolvoreada sobre un lavado de un pigmento más saturado. El efecto es de una textura gruesa.



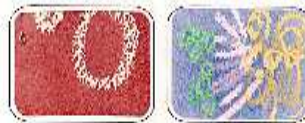
#### SAL

En este ejemplar, el lavado estaba levemente húmedo por lo que se nota un efecto fino de la sal.



#### *BLOTTING & LIFTING*

Se arruga papel higiénico o Kleenex y se coloca de la forma deseada sobre un lavado. Se deja que el papel absorba la pintura. Esta técnica se puede utilizar para aclarar ciertas áreas de la obra.



#### *CERA & CRAYONES*

La Cera clara o crayones sobre el papel o luego de que un lavado se seque, actúa como un bloqueador para los siguientes lavados.



#### *PLÁSTICO*

Es una interesante manera de crear texturas para formaciones naturales, hielo o agua. Se estira el plástico para crear doblados y luego se coloca sobre el lavado. Al momento de secarse el lavado se retira el plástico

**Ilustración 4.-** Varias texturas utilizando Alcohol, Sal, kleenex , Crayones, Cera y Plástico. ( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.) →

La acuarela es un medio maravillosamente versátil. Se puede cambiar de estilo fácilmente con aditivos y otros materiales que le dan distintas texturas. Los ejemplos a continuación demuestran algunos de estos efectos.



**Ilustración 5.-**Técnica de Glaciado con texturas logradas utilizando sal.  
Nombre de la Obra: “Chola Fog” ( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.)

## Sesión 5

### **TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos

### **MATERIALES:**

acuarelas, paletas, pinceles, papel para acuarela, música clásica, radio grabadora.

### **OBJETIVO:**

Conscientizar las reacciones fisiológicas de la tristeza y aprender formas de bajar la intensidad de la emoción.

### **ACTIVIDADES:**



1. Explicar la técnica de “mojado sobre mojado” y Contornos Difusos.
2. Utilizando música, los adolescentes serán llevados a un estado medio de relajación que les permita sintonizar con sus emociones.
3. Realizar la el Método Silva como técnica de relajación.
  - a. corporal
  - b. mental
  - c. Pedir que cada uno trate de recordar algún suceso triste en su vida y que lo vaya narrando en su interior paso a paso con el fin de recordar los detalles.
4. Pedir a los adolescentes que sigan recordando sus sentimientos al momento de finalizar la relajación y que en silencio busquen un lugar donde trabajar.
5. Durante la plenaria cada uno presentará su trabajo y contará sobre lo que sintieron al hacer la actividad de relajación y lo que sintieron al realizar la obra.

### **EVALUACIÓN**

Se pregunta a los adolescentes

- a. ¿Cuál fue la diferencia sentida entre el momento cuando se terminó la sesión de relajación y cuando estuvieron pintando.
- b. ¿Lograron plasmar su sentimiento de tristeza en su obra?

### **Técnicas de Pintura para esta Sesión**

	<p><b>A.</b> Se le moja al papel completamente.</p> <p><b>B.</b> Se moja el pincel y se toma un poco de acuarela del color deseado y se topa a penas el papel para que se difunda el color. Se va agregando los</p>
<p><b>C.</b> Mientras sigue húmedo el papel se va creando formas de lo deseado (árboles, casas, personas, sombras, etc....) con el pincel.</p>	

**Ilustración 6.-** (Arriba) Ejemplo de la técnica “Mojado sobre Mojado”. (Abajo) *Desert Symmetry*. Paisaje típico del Desierto. (Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.)

## Sesión 6

**TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos


**MATERIALES:**

acuarelas, paletas, pinceles, papel para acuarela.

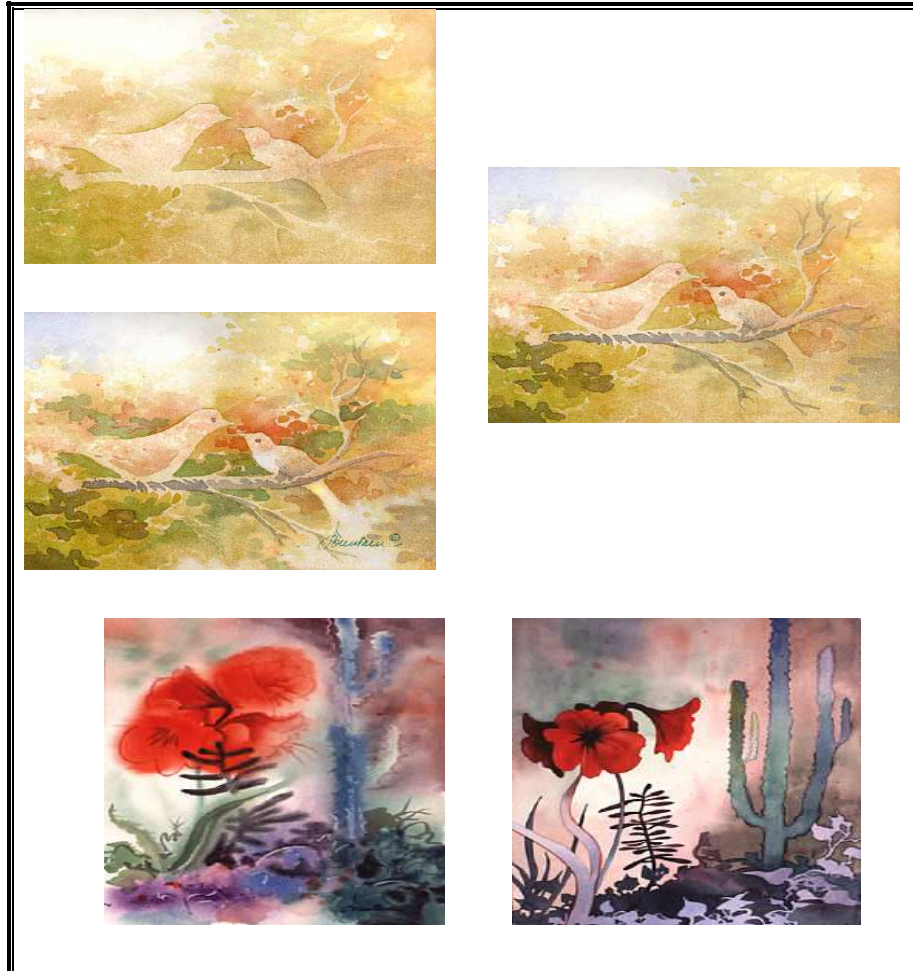
**OBJETIVO:**

Conscientizar sobre las reacciones fisiológicas de ira y aprender técnicas de autocontrol o manejo de la misma.

**ACTIVIDADES:**

1. *Enseñar la técnica de Contornos marcados y glaseado con acuarela.*
  - a. Elegir el tema o figuras que se utilizarán para proyectar el sentimiento de Ira.
  - b. Mojar el papel para acuarela totalmente.
  - c. Elegir los colores y realizar la técnica de “Mojado sobre Mojado”. Se debe dejar secar esta primera capa de color.
  - d. Con el pincel bien mojado se va dibujando las figuras en la hoja sin importar que los filos se difundan en el fondo. Se deja secar esta segunda capa.
  - e. Se empieza a definir los contornos de las figuras para darles definición. Esta capa se deja secar antes de continuar con las siguientes.
  - f. Se realiza estos pasos sucesivamente hasta obtener el resultado deseado.
2. *Tomar su diario y buscar un día cuando describieron su sentimiento de ira.*
3. *Leer para si mismo lo que ha puesto y tratar de sentir esa ira para poder plasmarla en una obra.*
4. *Plenaria:*
  - a. Cada uno describirá las señales del cuerpo que anticipan un ataque o sentimiento de ira. (apretar los puños, sudar, rechinar los dientes, apretar el ceño, rasgos faciales, etc.)
  - b. Comentar sobre cuál ha sido su reacción normal frente a la ira en otras ocasiones.
  - c. Comentar sobre cuál fue su reacción específica durante la situación que generó ira.
  - d. Explicar métodos que hayan utilizado y servido.
  - e. Informar sobre distintos métodos para el control de la Ira.
    - Contar hasta 10 cuando la ansiedad por actuar violentamente lo domine
    - Respirar profundamente 3 veces.
    - pensar cómo se sentiría después de ofender o lastimar al otro o como se ha sentido en otras ocasiones.
    - Mostrar otras soluciones como negociar, hablar, pedir explicaciones. 

**Técnicas de Pintura para esta Sesión**



**Ilustración 7.-**(Arriba, Derecha e Izquierda) Capa sobre capa iniciando con la técnica “Mojado sobre Mojado”. (Abajo) Capa sobre capa y contornos delineados. ( Fuente: Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstrations by Ellen Fountain, N.W.S.)

## Sesión 7

**TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos

**MATERIALES:**

Lápices de color, cartulina color negro,

**OBJETIVO:**

Conscientizar sobre las reacciones fisiológicas del miedo y aprender a ver lo real para poder actuar.

**ACTIVIDADES:**

1. *Enseñar la técnica a utilizar con lápices de color sobre papel de color. En este caso se utilizará el color negro.*
  - a. Se comienza realizando el encaje con el lápiz blanco apuntando las luces del motivo pero sin efectuar presión sobre el papel de color.
  - b. Al tiempo que se abunda en el empleo del blanco, se comienza a entonar progresivamente el cuadro con los lápices azul y amarillo.
  - c. Se obtiene colores más cálidos con el uso del color rojo. Se continúa empleando el blanco para aumentar las luces presentes.
  - d. Con los colores negro y rojo se va entonando los colores oscuros que ayudan a definir las formas de los diferentes elementos si se requiere.
  - e. Se concreta los tonos más luminosos empleando el blanco, amarillo y azul.
  - f. Aplicando los colores simultáneamente en todas las zonas se va aumentando la entonación general y la definición de las formas.
2. *Se coloca música clásica de fondo que genere sentimientos de miedo.*
3. *Las imágenes que se vayan generando en sus cabezas al escuchar la música son las que tratarán de proyectar en su trabajo.*
4. *Plenaria:*
  - a. *¿Qué reacciones físicas corporales sintió cada uno escuchando la música e imaginándose las imágenes?*
  - b. *¿Qué reacciones suelen tener cuando tienen miedo?*
  - c. *¿Qué otras reacciones podrían ser mejores para manejarlo de mejor manera?*
  - d. *¿Cómo se sintieron al poner su miedo fuera de ustedes gracias a la pintura con lápices de color?*

## Sesión 8

**TIEMPO:**

3 horas y 30 minutos

**MATERIALES:**

Cámara de video, todas sus obras, Carpetas de plástico, cartulina, Lápices de color, otro tipo de papeles (crepe, calco entre otros)

**OBJETIVO:**

Organizar una Galería de exhibición

**ACTIVIDADES:**

1. *Cada sujeto traerá sus obras*
2. *Colocará un nombre a cada uno y los medios utilizados en una ficha nemotécnica.*
3. *Se colocarán los cuadros en un sector del colegio como galería para que los sujetos los puedan observar.*
4. *Plenaria:* Se formará un solo grupo.
  - a. Se pregunta: ¿Se cumplieron todas sus expectativas?
  - b. ¿Sienten que algo ha cambiado en ustedes?
  - c. ¿Qué herramientas han adquirido para enfrentarse mejor a sus sentimientos y emociones?
  - d. ¿Son capaces de identificar y describir sus emociones para poder manejarlas?
  - e. Entrega de un diploma por haber participado en el taller de pintura.
  - f. Agradecimiento por su colaboración y su gran esfuerzo.



Anexo 4.- Diploma entregado al finalizar el Taller de Pintura en Acuarela. (Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana)

### **Registros Anecdóticos de cada Sesión del Taller de Pintura**

Por motivos de ética y confidencialidad en la Investigación los nombres de quienes participaron en el Taller han sido modificados. Para facilitar el entendimiento de los Registros de observación y el posterior análisis de los resultados, se ha asignado a cada sujeto un pseudonombre:

<b>SUJETO #</b>	<b>PSEUDONOMBRE</b>	<b>SUJETO #</b>	<b>PSEUDONOMBRE</b>
1	Mónica	9	Lorena
2	Caty	10	Danilo
3	Ramiro	11	Jaime
4	Fabricio	12	Ana
5	Alejandro	13	Doménico
6	Antonio	14	Patricio
7	David	15	Sara
8	Oscar		

<b>Sesión #:</b> 1	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 8 de Mayo del 2004	<b>Ausentes:</b> 2 (Antonio y Sara)
<p style="text-align: center;"><b>PRIMERA PARTE</b></p> <p>Mientras esperan los participantes que llegaron a tiempo, se miran unos a otros. Los que se conocen conversan entre sí en grupos definidos. Se formaron tres grupos y dos sujetos quedaron solos. Estamos en el patio del colegio sentados en unas graderías de cemento.</p> <p>Al iniciar, hubo 14 participantes que dieron su nombre, edad y sus expectativas del Taller. Mónica dice que quiere aprender nuevas técnicas de pintura porque no ha pintado con acuarela. Caty, que forma parte del grupo de tres con Mónica y Lorena comenta lo mismo. Ramiro dice que quiere conocer a nuevas personas y aprender a pintar. Fabricio dice que quiere aprender a pintar. Alejandro esta un poco inquieto pero dice que quiere pintar y conocerse un poco más. David dice que quiere pintar y conocerse. El resto del grupo emite comentarios similares, que engloban aprender a pintar y conocerse mejor.</p> <p>Una de las investigadoras les explica que van a realizar una dinámica muy divertida pero que todos deben escuchar las instrucciones para poder lograrlo. La dinámica es el “Churo Loco”. Todos los participantes van hacia el centro, y se toman de la mano de otros dos compañeros, exceptuando los que estén a su lado. Se les explica que deben deshacer el nudo formado, en el lapso de 2 minutos.</p> <p>Se empiezan a reír y todos hablan al mismo tiempo dando órdenes como: “muévete para allá” “métete por abajo” “apura”. Mientras intentan deshacer el nudo para formar un círculo, Jaime dice “ ¡Esperen!”, y empieza a dar órdenes a los que no podían parar de moverse y complicaban el nudo aún más. Oscar también da órdenes y son los dos los que empiezan a deshacer el nudo mientras los demás los siguen. Alejandro no sigue las órdenes y hace todo por su cuenta, incluso se ha soltado de su compañero para cogerle la mano al de su lado. Al finalizar la dinámica exitosamente dicen “¡YA! ¡UFF!”. Al finalizar la dinámica, se pregunta los participantes sobre su experiencia, los líderes que creen que ayudaron a lograr el objetivo y los que obstaculizaron el proceso. Alejandro autodefine como el líder. El grupo se ríe de ello, pero él se mantiene firme diciendo: “Yo fui el líder, todos me hicieron caso a mí” Cuando sus compañeros desmienten lo que Alejandro afirma, el replica: “No mientan, no mientan, yo fui el líder.” El grupo reconoce que fueron unos pocos, menos Alejandro, los que dirigieron el proceso.</p>	

## **SEGUNDA PARTE**

En base a la dinámica, una de las investigadoras da a conocer las normas y reglas con las cuales se manejará el grupo para trabajar de mejor manera. Algunos de los participantes están ansiosos por empezar y quieren que se acabe la explicación. La investigadora empieza a sacar los materiales para entregarlos, mientras los participantes tienen en su rostro una expresión de felicidad, sonriendo y mirando atentamente cada uno de sus materiales. Preguntan: “¿Y cuando vamos a pintar?”. La investigadora contesta: “aún no, primero debemos aprender cómo cuidar los materiales” Al finalizar la sesión se escucha “Que chéveres los materiales, ¡Tenemos tantos materiales ya quiero pintar!”.

**Sesión #:** 2

**Tiempo Total:** 3 hrs. 30 min.

**Fecha:** 15 de Mayo del 2004

**Ausentes:** 0

## **PRIMERA PARTE**

Este día se integran Sara y Antonio, quienes faltaron la sesión anterior.

Para dar las instrucciones nos movilizamos a un aula de las más grandes. Esta aula tiene 30 pupitres y tiene más claridad que las demás. Cada uno de los participantes toma un escritorio y sacan sus materiales.

Durante la lluvia de ideas sobre las emociones, Alejandro dice una emoción, Fabricio, Ramiro, Mónica, Caty, Jaime, David, Oscar Sara y Domenico también aportan. Lorena se queda callada durante la actividad como también Patricio, Danilo y Ana.

Al explicar el círculo cromático con el cual se van a manejar por el resto de las sesiones, los rostros de algunos muestran sorpresa al divisar las posibles mezclas de colores. Los mismos que participaron en la anterior actividad daban sus ideas acerca de los colores que se formarían al realizar ciertas mezclas. Al salir del aula para trabajar en cualquier lugar abierto del colegio, lo hacen con sonrisas en sus caras.

Ya en el patio forman 5 grupos para trabajar. El grupo conformado por Lorena, Caty y Mónica, comparten las mezclas y realizan trabajos similares. Alejandro y Antonio, que habían formado otro grupo con David, no trabajan y juegan con la pintura. Son llamados la

atención, ante lo cual Antonio se muestra incómodos. Alejandro hace todo su trabajo en los últimos minutos. Antonio no lo termina y sigue jugando.

### **SEGUNDA PARTE**

En la plenaria los jóvenes dicen frases como: “que interesante el trabajo que hicimos” “qué difícil mezclar los colores para ponerle a una emoción” “me sentí bien”. Durante la relajación para concienciar y recordar las emociones plasmadas y vividas durante el trabajo, la mayoría se muestran abiertos y colaboran para realizar la actividad. Solo Lorena y Mónica, muestran una cara de no querer hacer la actividad, pero la hacen. Antonio hace chistes y se burla de los demás. Es llamado la atención nuevamente y cierra los ojos y se queda quieto. Al terminar la actividad dice: “Que sueño, me quedé dormido”

Se cierra la sesión recordando las normas y reglas para el trabajo en la plenaria y se motiva a los participantes para trabajar con más entusiasmo en las siguientes sesiones.

<b>Sesión #:</b> 3	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 22 de Mayo del 2004	<b>Ausentes:</b> 1 (Antonio)
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<p>Los participantes reciben indicaciones para usar la agenda durante la semana. Luego individualmente se ubican en diferentes sectores del colegio y trabajan en silencio durante 10 minutos, escribiendo acerca de una emoción y sobre sus cualidades y áreas que pueden mejorar.</p>	
<p>Se reúnen en parejas para trabajar. Ana al ver a la investigadora romper el espejo dice: “eso es de mala suerte!” La investigadora contesta: “yo siempre he roto y nunca tengo mala suerte, eso no es verdad”</p>	
<p>Danilo trabaja solo afirmando que tuvo un altercado con Sara y Ana, que eran sus amigas. Sara insulta a Danilo diciendo: “maldición, ve idiota” En las demás parejas se observa que: Sara y Ana realizan prácticamente el mismo trabajo. Sara compara su trabajo con el de Ana y dice: “Ana sí puede, yo no”. Ana replica “tonta”. Luego de unos minutos Sara dice: “que feo mi trabajo; nada me sale bien”. Lorena y Mónica también hacen lo</p>	

mismo. Alejandro molesta a su compañero mientras trabaja. Esta vez trabaja mejor que la sesión anterior. Doménico se mira en el espejo y dice “que lindo soy”. Los demás trabajan con tranquilidad.

Oscar le quita las cosas a Sara. Sara se molesta y se queja con las investigadoras. Luego siguen peleando. Sara le pega a Oscar. Por ello se los separa de grupo.

### **SEGUNDA PARTE**

Se divide el grupo en dos. En el primer subgrupo Ramiro dice “no se qué tengo de positivo” Oscar replicó: “Yo sí te puedo decir, eres un buen amigo, prestas las cosas y no eres egoísta” Los demás dijeron: “sí, sí es cierto” Ante eso Ramiro sonrió y dijo: “gracias”

En el segundo grupo Sara comenta que algo positivo sobre ella es que es “buena gente” a lo que Jaime y Alejandro responden en tono burlesco: “a sí, cómo no” “sí claro...” Sara replicó: “cállense, no molesten” y prefirió no hablar mucho sobre ella. Alejandro y Jaime son llamados la atención varias veces por molestar a Sara.

Patricio manifiesta que él se sintió tranquilo durante la actividad y dice: “esto refleja más o menos lo que yo soy ahora, sentí que todo lo puedo hacer” Danilo afirma: “durante la actividad, sentí que puedo expresar todo lo que siento” Alejandro dice: “yo no sentí nada” No quiere hablar.

Luego de finalizada la plenaria, y cuando estamos saliendo, Alejandro dice: “ya voy, ya voy, estoy viendo mi yo” Sale más tarde que el resto, porque se queda mirándose en el espejo.

<b>Sesión #:</b> 4	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 29 de Mayo del 2004	<b>Ausentes:</b> 2 (Antonio y Jaime)
<b>PRIMERA PARTE</b>	
Los participantes no traen escrita ninguna emoción en su agenda. Se destina un tiempo para que escriban una emoción vivida durante la semana. Trabajan tranquilamente.	
Mientras aprenden a realizar distintas texturas con la acuarela y otros medios dicen:	

“qué chéveres esos efectos” “qué bacán” Se muestran ansiosos por iniciar la práctica de la técnica.

Trabajan individualmente intentando plasmar diferentes emociones.

### **SEGUNDA PARTE**

El grupo se divide en dos. En cada subgrupo se realiza una mini galería exponiendo todos los trabajos. Cada participante observa el trabajo del otro y escribe en su agenda lo que el artista trató de expresar a través de su obra.

En la mayoría de los casos se logró plasmar la emoción que el autor quería expresar, ya que los observadores lograban definir la emoción plasmada en la obra tal como el autor quería.

Oscar molesta a Sara continuamente. Le quita sus materiales, los bota, los esconde, etc. Sara se muestra molesta por ello y en ocasiones le pega y se siente mal. Se llama fuertemente la atención a Oscar.

Los compañeros de Lorena interpretan que en su obra quiso expresar la Soledad. Pero ella manifiesta que su objetivo era plasmar la Alegría. Entonces un compañero le dijo: “parece como si quisieras decir que necesitas estar con otras personas, parece que estuvieras sola o triste” Lorena se quedó callada.

<b>Sesión #:</b> 5	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 5 de Junio del 2004	<b>Ausentes:</b> 2 (Antonio y Patricio)
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<p>Se culmina la actividad de la sesión anterior en la oficina del DOBE. Luego de ello se explica la técnica mojado sobre mojado. Se muestran emocionados por aplicar la técnica.</p>	
<p>En seguida se realiza la relajación. La investigadora pide al grupo que se sienten en un lugar cómodo y que cierren sus ojos. Se coloca música suave de fondo. Todos los participantes están deseosos de participar en la actividad, excepto Domenico, quien en varias</p>	

ocasiones hace comentarios intentando hacer reír al grupo. El grupo no refuerza este comportamiento, que al final se extingue. Todos se mantienen concentrados en la actividad. Solo Alejandro abre sus ojos cada cierto tiempo, pero al ver la actitud del grupo vuelve a cerrarlos. Sus rostros expresan que están recordando algún suceso que les causó tristeza en el pasado. Se dan indicaciones para que al terminar la actividad, salgan e intenten plasmar esa emoción utilizando la técnica mostrada.

Se concluye la actividad pero se mantiene la música en el alto parlante. Todos salen en silencio a trabajar. El comportamiento de Oscar, a diferencia de las anteriores sesiones, es singular: Camina jorobado y lentamente, tiene en su rostro una expresión facial de tristeza. Sara empieza a llorar mientras realiza su obra. Ana abraza a Sara y acto seguido, empiezan a llorar las dos.

A diferencia de la forma metódica con la que ha venido trabajando en todas sus obras, esta vez realiza una mezcla diferente de colores: mezcla con la mano, utiliza varios colores sin orden preestablecido y no utiliza el pincel en su trabajo.

A finalizar el trabajo, Oscar se muestra más tranquilo, y con diferente expresión en su rostro. Se acerca y abraza a Sara. Sara recibe el abrazo.

## **SEGUNDA PARTE**

Se pregunta a los participantes el nivel de intensidad de tristeza sentida y la forma como esta se presenta.

La mayoría comenta que en una escala de 10 puntos la intensidad fue mayor a 5. Alejandro manifiesta que él no sintió nada porque nunca ha experimentado algo muy triste.

Luego de hacer conciencia de la emoción tristeza, todos salen tranquilos y con la energía con la que habían iniciado la sesión.

<b>Sesión #:</b> 6	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 12 de Junio del 2004	<b>Ausentes:</b> 3 (Antonio, Danilo y Mónica)
<p style="text-align: center;"><b>PRIMERA PARTE</b></p> <p>El grupo se sienta en círculo en el Hall entre el primer y segundo piso de un edificio. El Hall es acogedor, por lo que se decide hacer allí la actividad.</p> <p>Esta vez, solo tres participantes han escrito en su agenda una emoción de la semana. La actividad consiste en hacer conciencia de una emoción sentida en el transcurso de la semana, y compartir su experiencia con el grupo.</p> <p>Al cabo de 4 minutos, cada participante inicia su relato. Las emociones que se han presentado en el grupo son: alegría, nerviosismo, miedo, ira, tristeza y ansiedad. Sobre cada una estas se comenta su manifestación fisiológica y psíquica, así como maneras de manejarlas mejor.</p> <p>Luego de ello, se explica la técnica contornos marcados y glaseado. En seguida, a través de una técnica de relajación, se hace la concientización sobre la Ira, rememorando un suceso que les haya causado esta emoción. Todos participan motivados, sin embargo, en ocasiones se ríen por la música de fondo, ya que tiene muchos cambios bruscos de tonalidad.</p> <p>Terminada esta actividad, todos van a trabajar para plasmar la ira en su obra de arte.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDA PARTE</b></p> <p>Los participantes comparten con el grupo momentos en los que sintieron ira y las formas como esta se presentó en cada caso. Proponen formas de controlarse cuando sienten ira y el resto del grupo comenta al respecto.</p> <p>La investigadora cierra esta sesión retomando todo lo dicho sobre la ira y dando pautas para su control.</p>	

<b>Sesión #:</b> 7	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 19 de Junio del 2004	<b>Ausentes:</b> 2 (Antonio y Mónica)
<p style="text-align: center;"><b>PRIMERA PARTE</b></p> <p>El grupo se reúne en el Hall de la Oficina del DOBE. La investigadora facilita la concientización del miedo, a través de la palabra. Se explican las manifestaciones psíquicas y fisiológicas del miedo, así como las diversas formas de reacción frente a él. Se comentan sobre las diversas cosas o situaciones que generan miedo, y que han generado miedo a través de la historia.</p> <p>Se explica la técnica <i>lápices de color sobre papel negro</i>. Los participantes salen a trabajar para plasmar su miedo a través de la obra de arte.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDA PARTE</b></p> <p>Los participantes contestan preguntas sobre sus reacciones frente al miedo. Se comentan entre ellos sobre otras formas de reaccionar para superar el miedo.</p> <p>Domenico cuenta una historia anecdótica a partir de la cual se generan en el grupo otras anécdotas y preguntas acerca de lo sobrenatural. El grupo se muestra interesado sobre temas como: fantasmas, supersticiones más comunes, fobias, etc.</p> <p>Se concientiza el porqué de muchos de esos miedos, desde la historia del mundo y desde la historia personal de cada uno. Se motiva a los participantes a indagar el por qué de sus principales miedos y formas alternativas de reaccionar frente a ellos.</p> <p>Todos los participantes salieron de la sesión con rostros de asombro y entusiasmo por el tema tratado.</p>	

<b>Sesión #:</b> 8	<b>Tiempo Total:</b> 3 hrs. 30 min.
<b>Fecha:</b> 26 de Junio del 2004	<b>Ausentes:</b> 1 (Antonio)
<p style="text-align: center;"><b>PRIMERA PARTE</b></p> <p>Los participantes se reúnen en un lugar acogedor del patio, en donde hay bancas para sentarse.</p> <p>La investigadora realiza el cierre del taller, a través de un recuento de las experiencias vividas. Los participantes intervienen comentando frases como estas: “Me sentí súper chévere, y aprendí muchas cosas” “Aprendí no solo técnicas de pintura, sino a expresarme y conocerme a través de la pintura” “Aprendí a pintar mejor de lo que no sabía nada, y ahora sé un poquito más sobre mí” “Si se cumplieron mis expectativas, y quisiera que el otro año también se repita este Taller”. Todos apoyaron la idea de repetir un taller de pintura enfocado a conocerse a sí mismos.</p> <p style="text-align: center;"><b>SEGUNDA PARTE</b></p> <p>Se realiza la clausura del Taller y se entregan Diplomas. Todos los participantes tienen rostros de felicidad y alegría por los diplomas entregados. Manifiestan no querer que se termine el taller y proponen que se haga otro taller en vacaciones y durante el próximo año lectivo.</p>	




**REGISTRO GENERAL DE OBSERVACIÓN Y SEGUIMIENTO**

<b>FECHA:</b> _____ Año/mes/día			<b>SESIÓN:</b> # _____		
		<b>TRABAJO EN ACUARELA</b>		<b>PLENARIA</b>	
	<b>Asistencia P/A/F *</b>	<b>Grupo #</b>	<b>Observaciones</b>	<b>Observaciones</b>	<b>Comentarios</b>
Sujeto 1					
Sujeto 2					
Sujeto 3					
Sujeto 4					
Sujeto 5					
Sujeto 6					
Sujeto 7					
Sujeto 8					
Sujeto 9					
Sujeto 10					
Sujeto 11					
Sujeto 12					
Sujeto 13					
Sujeto 14					
Sujeto 15					

\* P= Presente    A= Atrasado    F= Falta

**Anexo 6.-** Registro de Observación General (*Fuente: Avalos Dolly y Calderón Diana*)

Nº 286



**INSTRUCCIONES**

Por favor no escriba nada en este Cuadernillo. Marque todas sus contestaciones en la Hoja de respuestas que se le ha proporcionado.

Escriba su nombre, edad y sexo en la cabecera de la Hoja de respuestas.

A continuación encontrará una serie de frases que describen ciertos comportamientos, creencias o sentimientos. Lea cada una de ellas con atención y marque la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar. Señale:

**A** si la frase es completamente falsa en su caso, si está en total desacuerdo con ella.

**B** si la frase es frecuentemente falsa, si está en desacuerdo con ella.

**C** si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si se considera neutral en relación con lo que se dice en ella.

**D** si la frase es frecuentemente cierta, si está de acuerdo con ella.

**E** si la frase es completamente cierta, si está totalmente de acuerdo con ella.

Vea los dos ejemplos (E1 y E2) que vienen aquí debajo y cómo se han contestado.

**E1** Conduzco a grandes velocidades      A    B   C   D   E

**E2** A la hora de vestir prefiero los tonos claros      A   B   C   D    E


La persona que ha contestado a estos ejemplos ha indicado que **está en desacuerdo con** (letra B) que conduzca a grandes velocidades y que es **completamente cierto** (letra E) que prefiere vestir con tonos claros.

Este cuestionario tiene algunas frases «tontas», como por ejemplo, «nunca he visto a nadie que tenga los ojos azules». La finalidad de estas frases es detectar si alguien ha contestado distraidamente o se ha equivocado de línea. Por favor, conteste adecuadamente a estas frases.

También hay frases destinadas a detectar si alguna persona trata de dar una imagen excesivamente buena de sí. La prueba resultará invalidada si usted trata de elegir las «mejores» respuestas en vez de contestar sinceramente. No se preocupe si alguna frase le parece algo extraña porque no son importantes aisladamente, sino en conjunto.

Trate de responder con sinceridad y rapidez.


NO EMPIECE HASTA QUE SE LO INDIQUE EL EXAMINADOR



Autor: Seymour Epstein.  
 Copyright © 2001 by TEA Ediciones, S. A.  
 Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.  
 Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid.  
 Printed in Spain. Impreso en España.

**Anexo 7.-** Página Escaneada de las Instrucciones de la Prueba legítima de Seymour Epstein: *Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional* Adquirida para este estudio (Fuente: *Prueba de TEA Ediciones C.T.I*)

Nº 286



Apellidos y nombre

Edad  Sexo  V  M Fecha


Centro / Empresa

Rodee la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar.

<b>A</b> En total desacuerdo	<b>B</b> En desacuerdo	<b>C</b> Neutral	<b>D</b> De acuerdo	<b>E</b> Totalmente de acuerdo
------------------------------	------------------------	------------------	---------------------	--------------------------------

1	A B C D E	28	A B C D E	55	A B C D E	82	A B C D E
2	A B C D E	29	A B C D E	56	A B C D E	83	A B C D E
3	A B C D E	30	A B C D E	57	A B C D E	84	A B C D E
4	A B C D E	31	A B C D E	58	A B C D E	85	A B C D E
5	A B C D E	32	A B C D E	59	A B C D E	86	A B C D E
6	A B C D E	33	A B C D E	60	A B C D E	87	A B C D E
7	A B C D E	34	A B C D E	61	A B C D E	88	A B C D E
8	A B C D E	35	A B C D E	62	A B C D E	89	A B C D E
9	A B C D E	36	A B C D E	63	A B C D E	90	A B C D E
10	A B C D E	37	A B C D E	64	A B C D E	91	A B C D E
11	A B C D E	38	A B C D E	65	A B C D E	92	A B C D E
12	A B C D E	39	A B C D E	66	A B C D E	93	A B C D E
13	A B C D E	40	A B C D E	67	A B C D E	94	A B C D E
14	A B C D E	41	A B C D E	68	A B C D E	95	A B C D E
15	A B C D E	42	A B C D E	69	A B C D E	96	A B C D E
16	A B C D E	43	A B C D E	70	A B C D E	97	A B C D E
17	A B C D E	44	A B C D E	71	A B C D E	98	A B C D E
18	A B C D E	45	A B C D E	72	A B C D E	99	A B C D E
19	A B C D E	46	A B C D E	73	A B C D E	100	A B C D E
20	A B C D E	47	A B C D E	74	A B C D E	101	A B C D E
21	A B C D E	48	A B C D E	75	A B C D E	102	A B C D E
22	A B C D E	49	A B C D E	76	A B C D E	103	A B C D E
23	A B C D E	50	A B C D E	77	A B C D E	104	A B C D E
24	A B C D E	51	A B C D E	78	A B C D E	105	A B C D E
25	A B C D E	52	A B C D E	79	A B C D E	106	A B C D E
26	A B C D E	53	A B C D E	80	A B C D E	107	A B C D E
27	A B C D E	54	A B C D E	81	A B C D E	108	A B C D E

SI HA TERMINADO ANTES DEL TIEMPO CONCEDIDO. REPASE SUS CONTESTACIONES



Autor: Seymour Epstein  
Copyright © 2001 by TEA Ediciones, S. A. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.  
Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagun, 24. 28036 Madrid - Printed in Spain, Impreso en España.

Anexo 8.-Página Escaneada de la Hoja de Respuestas de la Prueba legítima de Seymour Epstein: *Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional Adquirida* para este estudio (Fuente: Prueba de TEA Ediciones C.T.I)



**TEA Ediciones, S.A.**

# **CTI**

## **Inventario de Pensamiento Constructivo**

*Seymour Epstein*

### **Perfil**

**X X**

**Edad: 12 años**

**Sexo: Varón**

**D.N.I.: 1**

**Responsable: DIDO**

**Fecha: 7/7/2004**

La información presentada en este informe es el resultado de la corrección y posterior análisis de las respuestas dadas por el propio sujeto evaluado. Su interpretación y las conclusiones que deriven deben ser únicamente hechas por profesionales de la Psicología con el suficiente conocimiento de la prueba aplicada. TEA Ediciones recuerda que las pruebas de evaluación psicológica deben ser utilizadas respetando plenamente las normas deontológicas establecidas por los colegios profesionales.

© Autores de la solución informática: *Xavier Mingujón Martínez*  
© TEACTI 3.00 by TEA Ediciones, S.A. 2001

**Anexo 9.-**Datos Generales del Perfil del *Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de la Inteligencia Emocional* de Seymour Epstein (*Fuente: Prueba de TEA Ediciones C.T.I*)



## BIBLIOGRAFÍA

- Msc.Casas, Gerardo. La Inteligencia Emocional. [www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/inteligencia.doc](http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/inteligencia.doc). (agosto 2002)
- Orientaciones En El Área Del Arte Y La Expresión Para El Segundo Nivel De transición. [www.ElArte.com](http://www.ElArte.com), una visión educadora.htm. (octubre 2003)
- Thorndike, E. (1996). *Medición y evaluación en Psicología y Educación*. Trillas; México.
- Anderson, Mike (2001). *Desarrollo de la Inteligencia*. Oxford University Press: México.
- Rathus, Spencer (1981); *Psychology*. Holt, Rinehart and Winston Inc.: Fort Worth.
- Diferencias Reales Entre Inteligencia, CI E IE. [http://www.calidadevida.com.ar/inteligencia\\_emocional\\_coeficientes\\_cocientes.htm](http://www.calidadevida.com.ar/inteligencia_emocional_coeficientes_cocientes.htm) (octubre 2004).
- Goleman, Daniel (1995). *La Inteligencia Emocional*. Vergara: Buenos Aires.
- Madrid López, Nacho. La Autorregulación Emocional Como Elemento Central De La Inteligencia Emocional. <http://www.psicologiaonline.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml> (marzo 2004).
- Escuela Berrocal, Pablo y Pacheco Natalio. La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf) (febrero del 2004)
- Maturana, Humberto (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones: Santiago de Chile.
- Desarrollo emocional en adolescentes; "Emotional Development in Adolescents". [www.personal.psu.edu/users/b/z/bzw102/EMOTION.htm](http://www.personal.psu.edu/users/b/z/bzw102/EMOTION.htm) (febrero 2004)
- Papalia, Diane, Wendkos Olds (1995). *Psicología*. McGraw Hill: San Francisco.
- Awakening Self. [www.ahealingplace.org/spiritualpsych/awakening/awselfemotions.html](http://www.ahealingplace.org/spiritualpsych/awakening/awselfemotions.html) (octubre 2003)
- La Alegría y el Buen Humor. [www.inteligencia-emocional.org](http://www.inteligencia-emocional.org). (febrero del 2004)
- Bloch Susana. Patrones Fisiológicos de las Emociones. [www.figurafondo.50g.com](http://www.figurafondo.50g.com) (febrero del 2004)
- López, Ma. Elena, González, Ma. Fernanda. *Inteligencia Emocional Pasos para Elevar el Potencial Infantil*. Tomo Uno. Ediciones Gamma: Colombia.
- Pensamiento Constructivo. [www.cepvi.com](http://www.cepvi.com) (enero del 2004)
- Dr. Jorge Garzarelli. Diálogo en torno a la Psicología Del Arte. <http://www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub02-8-05.htm> (julio de 2004)
- Susana Weingast. Ilusión y Emotividad. [Galeria\\_Artexpresion-Arte-Susana\\_Weingast-Articulos-Ilusion\\_y\\_Emotividad.html](http://Galeria_Artexpresion-Arte-Susana_Weingast-Articulos-Ilusion_y_Emotividad.html) (julio de 2004)
- Tolstoy, Leo. What is Art: Excerpts. [www.csulb.edu/~jvancamp/361r14.html](http://www.csulb.edu/~jvancamp/361r14.html) (March 2004)
- Lewis, Peter. Notes on Emotion and Expression. [http://www.philosophy.ed.ac.uk/study\\_html/vade\\_mecum/sections/section5/emot.pdf](http://www.philosophy.ed.ac.uk/study_html/vade_mecum/sections/section5/emot.pdf). (March 2004)
- Quintana, José María. El lenguaje representativo y expresivo del arte. Addenda a la II ponencia: Los Lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación <http://www.ub.es/div5/site/documents.htm> (julio 2004);
- Gomez, Ivonne. El arte como instrumento en la terapia. [www.elnuevoherald.com](http://www.elnuevoherald.com) (febrero 2004)
- Muñoz, Ana. El Arte Como Terapia. [www.cepvi.com](http://www.cepvi.com). (febrero 2004)
- (Código de la Niñez y la Adolescencia, Costa Rica, 1998, p.1)"(p.32).
- Nicolson, H., Ayers H. (2002). *Problemas de la Adolescencia*. Narcea: Madrid.
- Coleman, J., Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Morata: Madrid.
- Dr. Raúl Calzada León, Dra. Nelly Altamirano Bustamante, Dra. María De La Luz Ruiz Reyes. *La Adolescencia*. <http://www.imbiomed.com.mx/Actaped/Apv22n4/Ap014-08.pdf> (octubre 2002)
- Norman, A. (1996). *Psicología de la Educación*. McGraw Hill: Madrid.
- Sprinthall, N. (1996). *Psicología de la Educación*. McGraw Hill: Madrid.
- Castro Fuentes, Fernando. Las Emociones Y La Expresión De Sentimientos Del Niño Hospitalizado, A Través De La Creación Artística. [www.fundacioncarolinalabra.cl/temas/jornadas/ponencias/fernando\\_castro3jornada](http://www.fundacioncarolinalabra.cl/temas/jornadas/ponencias/fernando_castro3jornada). (marzo 2004)

- V.V.A.A *Emotionally Intelligent Parenting*. Crown Publishers Inc.: New York.
- V.V.A.A (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México.
- Woolfolk, Anita (1999). *Psicología Educativa*. Séptima Edición. Prentice Hall: México.
- Maurice, Tobias, Friedlander, S. (2000). *Educación Con Inteligencia Emocional*. Crown Publishers Inc.: New York.
- Maurice, Tobias; Friedlander, S. (2001); *Educación Adolescentes Con Inteligencia Emocional*. Plaza & Janés Editores, S.A: Barcelona.
- Epstein, Seymour (1998). *Constructive Thinking The Key to Emocional Intelligence*. PRAEGER: Wesport.
- Epstein, Seymour (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo: Una Medida de Inteligencia Emocional*. TEA Ediciones, S.A: Madrid.
- Gallagher, Harris. *Problemas Emocionales de Los Adolescentes*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Garrett, Henry (1990). *Estadística en Psicología y Educación*. Editoriales Paidós: Buenos Aires.
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books: Toronto.
- Fernando, Echeverría (1995). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones: Santiago de Chile.
- Shapiro, Lawrence (1997). *How To Raise A Child With A High E.Q.: A Parents Guide To Emotional Intelligence*. HarperCollins Publishers Inc.: New York.
- EQ Exercises: Self-Science Lessons. [www.Eqtoolbox.org](http://www.Eqtoolbox.org).
- Maier, Norman (1982). *Psychology in Industrial Organizations*. 5ta. Edición. Houghton Mifflin Company: Boston.
- Satir, Virginia (1991) *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. Editorial PAX México: México D.F.
- Entrevista Gloria Verónica González. <http://www.artdealers.com.mx/entvgv.htm>. (octubre 2003)
- Arnheim, Rudolph (1980). *Hacia una Psicología del Arte: Arte y Entropía*. Alianza Forma: Madrid.
- Curso Práctico de Dibujo y Pintura (1984). Fascículo #1. Editora Cinco cultura y entretenimiento y Nueva Lente: Bogotá.
- Curso Práctico de Dibujo y Pintura (1984). Fascículo #2. Editora Cinco cultura y entretenimiento y Nueva Lente: Bogotá.
- Art and Emotions. <http://www.100megsfree4.com/ballet/newsletter2.htm> (octubre 2003)
- Fountain, Ellen. Tips & Demos Watercolor and watermedia painting tips and demonstration. [www.fountainstudio.com/watercolor\\_tips.html](http://www.fountainstudio.com/watercolor_tips.html). (enero 2004)
- Emotional Intelligence Activities for pre-teens 11-12. [www.operationhomefront.org/downloads/Emotional\\_Intelligence\\_11-12.pdf](http://www.operationhomefront.org/downloads/Emotional_Intelligence_11-12.pdf). (enero 2004)
- Escobar, L.F. (1999). *Investigación Científica Para Médicos: Manual de Instrucción con la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas*. Tercera edición. Cuadernos académicos de la Facultad de Medicina: Quito.