

“UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA”

ESCUELA DE POSTGRADO DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES



**“PROGRAMA DE REALIZACIÓN DE CINE Y SU CAPACIDAD PARA
DESARROLLAR INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOESTIMA EN
NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ALTO CAYMA - ENACE, AREQUIPA
2008”**

Tesis presentada por la Magíster
Brenda Cecilia Bahamondes García

Para optar el Grado Académico de:
Doctora en Ciencias Sociales

AREQUIPA – PERÚ

2009

*“Enfadarse es muy fácil, pero hacerlo
con la persona indicada, en el momento
oportuno y con la intensidad adecuada,
eso es más difícil”*

Aristóteles



*A Dios, por ser mi guía, a Luís Martín Cuadros
por su constante apoyo, a mis padres y hermanos
por estar siempre cerca de mí.*

Gracias.



INDICE

RESUMEN	i
ABSTRACT	iii
INTRODUCCIÓN	v
PRIMERA PARTE:	
PLANTEAMIENTO TEÓRICO	001
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1. Enunciado del problema	002
2. Descripción del problema	002
3. Justificación e importancia	003
MARCO TEÓRICO	004
1. La misión secreta de la comunicación	005
2. El cine	006
2.1 Clasificación del cine	006
2.2 El cine y su aporte al desarrollo de la inteligencia emocional	010
3. Cine formativo	012
4. Realización de Cine como herramienta para desarrollar Inteligencia emocional	014
4.1 Teatro del oprimido	015
4.2 Desarrollo de emociones	016
5. La inteligencia emocional	018
5.1 Emoción y cognición	019
5.2 Concepto de inteligencia emocional	021
5.3 Modelos teóricos de la Inteligencia emocional	024
5.4 Instrumentos de medición de la Inteligencia emocional	034
6. La aptitud personal	038
6.1 Auto conocimiento	038
6.2 Auto control	039
6.3 Motivación	041
7. La aptitud social	042
7.1 Empatía	042
7.2 Habilidades sociales	043
7.3 Ventajas sociales de la inteligencia emocional	044

8. Las emociones	044
8.1 Componentes de las emociones	046
8.2 Sacando provecho de las emociones negativas y la crisis	048
8.3 Beneficio de manejar la auto conciencia	049
8.4 Sordera emocional	049
9. Autoestima	050
9.1 Niveles de autoestima	051
9.2 Componentes de autoestima	051
9.3 Autoestima y Tolerancia	051
9.4 Autoestima y Resiliencia	053
10. Los valores	062
12.1 Componentes	063
12.2 Inteligencia emocional y valores	063
12.3 Valores cristianos	063
12.4 Amistad y valores	064
11. Algunas características sobre la niñez, adolescencia y juventud	064
13.1 Niñez	064
13.2 Adolescencia	065
13.3 Aristóteles y la juventud	067
 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	 069
 SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO OPERACIONAL	 070
1. Tipo de investigación	071
2. Campo de verificación	071
3. Grupos de Sesión	071
4. Técnicas e instrumentos de verificación	072
- Técnicas	072
- Instrumentos	072
- Estructura del instrumento	073
5. Estrategia de recolección de datos	093
6. Cronograma de trabajo	094

TERCERA PARTE:	095
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Resultados de la Línea Base	097
2. Evaluación de desempeño	111
3. Evaluación parcial 1	128
4. Evaluación parcial 2	135
5. Evaluación final	142
APROXIMACIÓN PERSONAL A NIVEL PSICOLÓGICO Y FILOSÓFICO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	147
CONCLUSIONES	159
SUGERENCIAS	163
FUENTES INFORMATIVAS	166
ANEXOS	172
- Cuadro comparativo: Modelos teóricos de la Inteligencia emocional	173
- Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación	174
- Algunos datos de la investigación	175
- Hoja de compromiso de los participantes	181
- Presupuesto del proyecto anual	183
- Cronogramación de Talleres	185
- DVD de cortometrajes realizados por los participantes	186
- DVD de entrevista realizada por el programa de TV “La carcocha”	187

RESUMEN

La presente Tesis denominada “Programa de realización de cine y su capacidad para desarrollar inteligencia emocional y autoestima en niños y adolescentes de Alto Cayma – Enace, Arequipa, 2008”, es presentada por la Magíster en Ciencias con mención en Comunicación Brenda Cecilia Bahamondes García; para optar el Grado académico de Doctor en Ciencias Sociales.

Se aborda el tema de desarrollo de inteligencia emocional y autoestima a través del cine como alternativa de trabajo interesante y útil para aquellos que trabajan con niños, adolescentes y/o jóvenes en esta área.

Se presenta en primera instancia un bagaje teórico importante para luego abordar los resultados de la investigación según cada una de las etapas que conforman el proceso de investigación.

El programa consiste en cuatro etapas, evaluadas oportunamente y demuestran que este desarrollo, tanto de autoestima como de inteligencia emocional, se consigue de manera óptima.

La primera etapa del proceso consiste en una introducción, denominada “Línea base”, en donde se obtienen los primeros resultados del estado inicial de los participantes y se introduce al proceso.

La segunda etapa tiene una duración de dos meses y medio aproximadamente, y consiste en al realización de talleres de aprendizaje de cine, donde se van desarrollando habilidades y autoestima, que salen a la luz en la tercera etapa del proceso.

La tercera etapa consiste en la “realización” y comprende aproximadamente cuatro meses. Esta etapa podría definirse como “¡manos a la obra!”, y es donde cada participante pone en manifiesto su desarrollo, tanto de autoestima como de inteligencia emocional en un proyecto audiovisual propio, el trabajo en equipo cobra gran importancia. Así los participantes terminan de consolidar su desarrollo.

La cuarta y última etapa consiste en la difusión de sus cortometrajes, dentro de su entorno y en la colectividad arequipeña en general.

Dicho proceso de una duración aproximada de ocho meses, fue evaluado constantemente y se contó con monitores, evaluadores y profesionales idóneos, lo que influyó también en el desarrollo de los participantes.



ABSTRACT

The present Thesis called " Program of movie realization and its aptitude to develop emotional intelligence and self-esteem on children and teenagers in Alto cayma – Enace, Arequipa 2008 ", is presented by Brenda Cecilia Bahamondes García, Master in Sciences by mention in Communication; to choose the academic Degree of Doctor in Social Sciences.

This Thesis deals with development of emotional intelligence and self-esteem through the film as an interesting and useful alternative of work for those working with children, adolescents and / or youth in this area.

I present first, the theoretical information, to approach important research results according to each of the stages that make up the research process.

The program consists of four stages, timely evaluated and demonstrates that this development, self-esteem and emotional intelligence, is achieved in an optimal way.

The first stage consists of an introduction, called "baseline", where we get the first results of the initial participants and introduces to the process.

The second stage has duration of two months and a half and consists of workshops to learn cinema, where they develop skills and self-esteem, which came to light in the third stage.

The third stage is the "implementation" and consists of approximately four months. This stage could be defined as "to work!", and it's where each participant makes clear in its development, self-esteem and emotional intelligence in an audiovisual project itself, the team takes on great importance. In this way the participants finish consolidating its development.

The fourth and final stage is the dissemination of his short, and the presentation in public, to theirs families and all kind of audience.

This process takes approximately eight months, was evaluated and was constantly monitors.

The evaluators, professionals and energizing were people prepare especially for this kind of work. They also influenced the development of the participants.



INTRODUCCIÓN

Señor Presidente y señores miembros del jurado:

A veces solemos preguntarnos ¿porque a algunas personas les va mejor en la vida que a otras?; y la respuesta real está en las emociones y en la capacidad para entenderlas y manejarlas; más que de un conocimiento amplio sobre ciertos temas y/o técnicas.

A esto se le conoce como Inteligencia Emocional es parte de nuestra inteligencia global, una parte a menudo negada y desdeñada, opacada por el brillo de la razón y del Coeficiente Intelectual, más fácil de definir y medir.

Goleman, definió la Inteligencia Emocional como “La capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las emociones de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de controlar nuestras emociones y las de los demás” (1998)

Los cambios en el entorno y la necesidad de enfrentarse constantemente a nuevos retos y situaciones pueden repercutir negativamente en el desempeño de una persona, a la que en la actualidad se le exige mucho más.

Las personas cuentan con recursos para alcanzar el éxito y la felicidad en la vida, aunque en ocasiones no es conciente de cómo superar sus carencias, es esa una de las razones por las que cada vez surgen más problemas de baja en la autoestima, depresión y suicidios.

Tantos niños como adolescentes y personas en general, debieran estar dotadas de herramientas que les permitan afrontar, superar y usar a favor las dificultades o retos de la vida.

Finalmente su éxito no dependerá sólo de sus conocimientos, sino de la forma en que se enfrente a la realidad y la habilidad para buscar soluciones positivas y oportunas en la vida. Por tanto desarrollar la Inteligencia Emocional es primordial, como una herramienta efectiva para conseguir el éxito personal, y finalmente profesional,

alcanzando un estado de satisfacción y felicidad que todos los seres humanos merecemos y debiéramos gozar. De ahí la importancia de la presente tesis, y el uso del cine, como herramienta artística que permitirá interiorizar, desarrollar y conocer, aspectos internos como autoestima o inteligencia emocional, para encausarlos.

En la primera parte de la tesis se describe el problema, es decir, “Programa de realización de cine y su capacidad para desarrollar inteligencia emocional y autoestima en niños y adolescentes de Alto Cayma – Enace, Arequipa, 2008”.

Más adelante se presenta un contenido teórico importante y necesario para entender el trabajo, en el que no sólo se toman en cuenta aspectos relacionados a la autoestima o desarrollo de inteligencia emocional, como variables dependientes; sino que se realiza un acercamiento importante al cine, y a este programa específicamente, como herramienta útil para desarrollar dichos aspectos, como variable independiente.

La segunda parte comprende el planteamiento operacional, donde se especifica que la investigación se realizó en la zona de Enace, Cayma, zona 13. Y se hace un alcance detallado de las herramientas de medición empleadas durante el programa. Cabe destacar que el programa se divide en cuatro etapas, y cada una de ellas tiene sus instrumentos de medición correspondientes.

La primera etapa consta de una medición de “Línea Base”, para conocer el estado inicial de los participantes, la segunda etapa consta de la “Realización de Talleres”, donde se introdujo a los participantes en el idioma cinematográfico. Esta etapa es importante porque permitió interiorizar, pero también de salir de uno mismo y cambiar de perspectiva frente a diversas situaciones. Provocó al participante diversas emociones: como director, como guionista y como protagonista de su propia historia.

La tercera etapa es la “Realización de guiones y cortometrajes”, donde plasmaron todo lo aprendido y desarrollado en los talleres, y llevó a los participantes a desarrollar algunos aspectos flojos en los procesos iniciales. Culminando en la etapa de “Difusión de los cortometrajes”, igualmente importante y que actuó como elemento motivador durante todo el proceso.

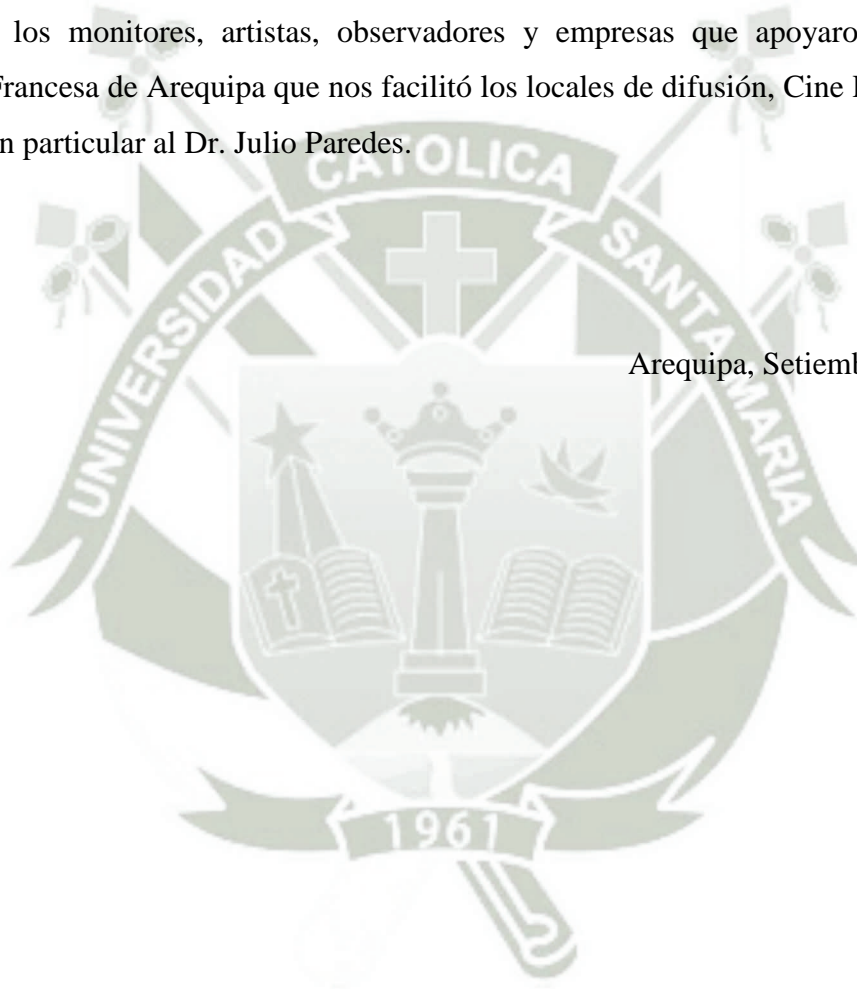
La tercera parte del presente documento presenta los resultados de la investigación. Dichos resultados se presentan por cada una de las etapas antes mencionadas y brevemente descritas.

Finalmente se enumeran las conclusiones y sugerencias, que apoyan en un alto grado la hipótesis inicial, para luego dar un alcance de la Bibliografía empleada en la presente investigación, culminando con los anexos.

Es importante destacar que para la planificación, ejecución y evaluación de la presente tesis se requirió de trabajo y dedicación. Además no hubiera sido posible la investigación sin el apoyo del Padre Alex Busuttil, quien nos facilitó las instalaciones para la realización de los talleres, e hizo la difusión del caso al inicio del proceso. Así mismo a los monitores, artistas, observadores y empresas que apoyaron; como la Alianza Francesa de Arequipa que nos facilitó los locales de difusión, Cine Planet y a la UCSM, en particular al Dr. Julio Paredes.

Arequipa, Setiembre del 2009

La Autora



PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. ENUNCIADO DEL PROBLEMA.-

Programa de realización de cine y su capacidad para desarrollar inteligencia emocional y autoestima en niños y adolescentes de Alto Cayma – Enace, Arequipa - 2008.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.-

2.1 Campo, área y línea de acción:

- Campo: Ciencias Sociales.
- Área: Ciencias de la Comunicación.
- Línea de acción: Inteligencia Emocional y Autoestima.

2.2 Análisis de Variable:

- Variable independiente: Programa de realización de cine
- Variables dependientes: Inteligencia emocional
Autoestima

Variable Independiente	¿En que consiste?
Programa de realización de cine	Consiste en cuatro etapas: <ul style="list-style-type: none"> - La Primera comprende una sesión introductoria (línea base). - La Segunda comprende la enseñanza de 4 talleres: guión, animación, actuación y realización. - La Tercera comprende la preparación de guiones (partiendo de ideas generadas por los participantes), y la realización de cortometrajes involucrando a los participantes en el proceso. - Y la cuarta es la etapa de difusión de los cortometrajes en diferentes centros culturales y de ocio de la región.

Variables Dependientes	Indicadores	Concepto¹
Inteligencia Emocional	Auto confianza	Sentimiento basado en la fuerte conciencia del propio poder para afrontar las posibles dificultades
	Autocontrol	Capacidad de controlar o regular la propia conducta
	Motivación	Motivo, causa, razón que impulsa una acción
	Empatía	Sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra
	Habilidades Sociales	Conductas aprendidas que facilitan la relación con los otros y la reivindicación de los propios derechos sin negar los derechos de los demás
Autoestima	Entorno	Ambiente, lo que rodea a algo o a alguien
	Resiliencia	Capacidad para resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a ello hacer las cosas correctas
	Tolerancia	Respeto hacia las opiniones o prácticas de los demás.

3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.-

Ya desde 1995, cuando Daniel Goleman pone a descubierto su best seller "Inteligencia Emocional", trae consigo un hecho significativo en el curso de la vida de las personas; aquel que afirma que el éxito no sólo lo determina el Coeficiente Intelectual, sino también, e incluso en mayor nivel, la Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional, según D. Goleman (Emocional Intelligence, 1995: 289) *"Es la capacidad para reconocer sentimientos en si mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos al trabajar con otros"*.

Sus principios se basan en la capacidad de: percepción, retención, análisis, emisión y control, del entorno. Tras haber recibido la información de manera eficiente, es más fácil retenerla y analizarla, y finalmente tomar dediciones de la manera más acertada posible.

Nuestra vida depende de nuestras decisiones, por tanto el desarrollo de Inteligencia Emocional y manejo de competencias emocionales, dará como resultado la capacidad para tomar decisiones más acertadas y alcanzar un mayor grado de satisfacción y felicidad, que repercute en todas nuestras áreas. Generando además potenciales líderes sociales, empresariales, etc.

¹ <http://www.wordreference.com/definicion/> - Marzo 2009

La generación de líderes no sólo en nuestra nación, sino en el mundo entero, es imprescindible, ya que se requiere de seres humanos capaces y felices, que motiven y contagien a otros, integridad, verdad, alegría.

Se precisa entonces de seres humanos, no sólo con capacidades profesionales e intelectuales de primer nivel, sino también seres humanos saludables, serenos, sinceros, sencillos, simpáticos, serviciales, y sinérgicos. Por tanto, es necesario un desarrollo adecuado de la Inteligencia Emocional.

Así mismo, el arte en general, abre poros intelectuales, y genera sentimientos y reacciones que situaciones cotidianas no provocarían. Es por tanto una manera de expresión de emociones, con las que finalmente nos identificamos.

El cine, nos da la oportunidad de reflejar realidades y la posibilidad de generar nuestros propios conflictos y resoluciones a los mismos, por lo tanto como herramienta para el desarrollo de la Inteligencia emocional, puede resultar altamente efectiva.

Finalmente, es notorio y evidente que dentro del entorno, existe un alto grado de insatisfacción emocional originado por los resultados de nuestro sistema.

Como docente universitaria, como ser humano comprometido con mi Región, con mi país, con un cambio positivo en la humanidad, creo de gran importancia cualquier estudio relacionado con el desarrollo de Inteligencia Emocional, como herramienta útil para enfrentar desafíos, y buscar soluciones positivas, contribuyendo a la construcción de una sociedad no sólo más solidaria, sino más competitiva y feliz.

Además la educación no es sólo proporcionar conocimiento científico, sino además, buscar la plenitud y perfección del ser, como lo expresan grandes filósofos como Platón, Marco Fabio, Juan Amós:

"El objeto de la educación es proporcionar al cuerpo y al alma toda la perfección y belleza de que uno y otra son susceptibles."

"La educación tiene por fin el perfeccionamiento y el bienestar de la humanidad."

"La educación verdadera y natural conduce a la perfección, la gracia y la plenitud, de las capacidades humanas."

MARCO TEÓRICO

1. LA MISIÓN SECRETA DE LA COMUNICACIÓN.-

La comunicación es el proceso de interacción social básico mediante el cual los individuos intercambian información². Sin embargo comunicar los verdaderos sentimientos, incluso a uno mismo, cuando hay temor, enojo, celos, intereses, etc. puede ser muy difícil.

La comunicación es uno de los más fuertes símbolos contemporáneos. Su ideal es acercar a los hombres, los valores y las culturas. Pero parece siempre existir una dificultad al comprenderse, y a veces también la más abismal soledad³.

1.1 Mensajes positivos en la comunicación:

Un mensaje positivo es aquel que se dice en forma tranquila y muestra que hacer en vez de que no hacer. Aquel que brinda confianza y seguridad⁴.

Evita descalificar al individuo, hacerlo sentir culpable, ridiculizarlo y agredirlo, para transmitir más bien seguridad, confianza y brinda soluciones que guían hacia una mejor conducta.

1.2 La negociación como estrategia que soluciona conflictos:

La negociación toma en cuenta a todas las personas involucradas en un conflicto o en una decisión y, además, es una forma de aprender a dar y recibir, a escuchar y ser escuchado.

Es necesario en primer lugar definir claramente en que consiste el conflicto, luego identificar los sentimientos de cada una de las personas involucradas en el problema, para así escuchar y analizar las alternativas de cada cual. Una vez analizados los pro y contras de cada alternativa se debe decidir entre la alternativa que satisface mejor las necesidades de

² Internet: [http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_\(desambiguación\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_(desambiguación)) – Mayo 2009

³ Dominique Wolton. *Pensar la Comunicación*. Editorial Prometeo, 2007, contraportada

⁴ López de Bernal, Elena; Gonzalez Medina, M. Fernando. *Inteligencia emocional*, . Editorial Ganna - Bogotá. pag.96

todos, para establecer límites y actuar responsablemente de acuerdo a lo pactado⁵.

2. EL CINE.-

Desde aquél día 28 de diciembre de 1895 que los hermanos Auguste y Louis Lumière realizaron su primera presentación del cinematógrafo o la máquina de producir cine en el Grand Café de París; el cine presentó una nueva mirada de la realidad y de las posibilidades de la imaginación humana.

Sin lugar a dudas, fruto de la técnica fotográfica y de la imaginación creadora, el cine ha enriquecido el conocimiento de la humanidad. A su vez, no podemos dejar de señalar que desde sus inicios, sus aportes a la sociedad han sido múltiples, el surgimiento del séptimo arte fue originando nuevas fuentes de riqueza, creando nuevas fuentes de trabajo, nuevas maneras de ocupar el tiempo libre, en lo comercial fue revolucionando la publicidad, creando nuevos mitos y valores, como también ha sido y es testimonio y registro histórico de acontecimientos en todo el mundo. Si pensamos en la función educativa del cine, ésta trasciende los valores estéticos, técnicos, conceptuales e ideológicos para abordarlo como una herramienta pedagógica.

2.1 Clasificación del cine:

Para clasificar el cine, existen muchos criterios, por nacionalidad, por contenido, por género, entre otros.

Por género, el cine ha sido tradicionalmente clasificado en:

CUADRO 1: Clasificación de películas por género

CÓDIGO	GÉNERO	CRITERIOS DE CLASIFICACION
AVE	Aventuras y acción	Acción, emoción y riesgo: viajes, búsquedas, persecuciones, peleas (Ej. <i>En busca del Arca perdida</i>)
COM	Comedia, humor	Comedias románticas y cine cómico (las películas mudas tienen un apartado específico) (Ej. <i>Historias de Filadelfia</i>)
DIB	Dibujos, cine de animación, manga	Todas las películas en formato de dibujos, ndependientemente de su contenido o el tipo de técnica empleado. (Ej. <i>Persépolis</i>)
DOC	Documentales de autor	Cine documental, reportajes con cierta repercusión cinematográfica (Ej: <i>Bowling for Columbine</i>)

⁵ *Ibidem*. Pág. 97

DRA	Drama	Conflictos personales, relaciones de pareja, historias realistas. (Ej. <i>Alas de mariposa</i>)
FAN	Fantasa y Ciencia-Ficción	Fantasa épica, películas ambientadas en otros planetas, en épocas futuras, en otros planetas. (Ej. <i>El señor de los Anillos</i>)
GUE	Cine bélico	Conflictos bélicos del último siglo. (Ej. <i>La chaqueta metálica</i>)
HIS	Histórico	Películas sobre hechos o personajes históricos, ambientadas con anterioridad al siglo XX. (Ej. <i>Cleopatra</i>)
MIS	Misterio y terror	Clásicos del género, historias de fantasmas, terror psicológico. (Ej. <i>El proyecto de la bruja de Blair</i>)
MUD	Cine mudo	Clásicos del cine mudo, independientemente de su género (Ej. <i>El Gabinete del Doctor Caligari</i>)
MUS	Musical	Películas en las que la música y el baile ocupen un papel preponderante. También videoclips o vídeos musicales. (Ej. <i>El otro lado de la cama</i>)
OES	Oeste	Películas de indios y vaqueros, buscadores de oro o pistoleros. (Ej. <i>Centauros del desierto</i>)
POL	Intriga y policiaco	Cine negro, intrigas periodísticas, películas de juicios y todo tipo de cine de suspense. (Ej. <i>El tercer hombre</i>)

Fuente: Biblioteca Civica Pamplona

Sin embargo, más allá de clasificar el cine por géneros, es, para el caso, más interesante la clasificación de cine por contenido, ya que más allá de su capacidad de entretenimiento, se viene considerando el séptimo arte como una herramienta útil de difusión e influencia de ideas.

Más allá de entretener, hoy en día se emplea el cine con fines formativos, sociales, religiosos y político – ideológicos.

2.1.1 Cine Formativo: Es aquel utilizado para técnicas de aprendizaje, es decir con espíritu crítico se analizan tanto el “qué se dice” como el “cómo se dice”. Así entendido, no cabe duda que hoy en día la importancia de la imagen en el mundo adolescente es algo que a nadie se le escapa.

Así el cine como instrumento de comunicación se nos presenta en el ámbito educativo como una herramienta fascinante de trabajo pedagógico con los alumnos. Un medio audiovisual como puede ser el cine, entendido éste, como aquella forma de instrucción en el que se utilizan los oídos, los ojos, o ambos sentidos al mismo tiempo, proporcionan a la educación el método intuitivo adecuado

para afianzar contenidos nuevos a la vez que se desarrollan capacidades y habilidades importantes para el individuo⁶.

“Si apostamos por un currículum donde el cine forma parte de un sistema coherente multidisciplinar, transversalizado e integrado en el que se articulan: objetivos, procesos de aprendizaje, contenidos explícitos y latentes, desarrollo de evaluación, así como su organización, secuencialización y temporalización, es porque creemos que aprender con, por y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de aprendizaje que se deben ir desarrollando, según los sucesivos niveles de profundización, no sólo hasta el final de la enseñanza secundaria, sino a lo largo de toda la vida” (Alonso y Pereira, 2000, 132).

2.1.2 Cine Social: Se considera cine social, aquel cuyo contenido defiende los derechos humanos. Muchas de las caracterizadas por su realismo.

El objetivo de este tipo de cine es fomentar una conciencia social de individuos y colectivos comprometidos por una sociedad más justa.

Muchos autores consideran el cine religioso y político - ideológico como un subgénero dentro del cine social. Ya que se desarrollan valores, ideologías, positivas, que conllevan a mejor convivencia y a la creación de sociedades más felices y justas.

2.1.3 Cine Religioso: El cine religioso no sólo debiera considerarse a aquel que hace mención a Dios, Jesucristo, etc. Sino a todo lo que de alguna manera desarrolla valores cristianos y religiosos.

Sin embargo aquellas películas, como “Si Señor”, por ejemplo, donde se personifica a Dios para educar en valores, son

⁶ PEREIRA DOMÍNGUEZ, M^a C. y MARÍN VALLE, M^a V. (2001): “Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria”. En Revista de Teoría de la Educación. Salamanca, vol. 13, pág.233

consideradas más de tipo social, aunque tenga un fondo religioso y estén basados en valores cristianos.

Los autores clasifican como películas religiosas, las que tienen relación directa y tratan temas y eventos estrictamente relacionados con religión. Consideran que es el tratamiento de contenidos sobre naturales que adquieren claridad y coherencia a través de la fe. Dentro de esto la vida de Jesucristo y los santos.

2.1.4 Cine político - ideológico: Cine que trata temas, historias o personajes políticos desde una actitud comprometida, es decir, tomando partido sobre la ética o los valores ciudadanos afirmados o negados a través de los hechos narrados.

Dentro del cine ideológico se consideran aquellos que hacen alusión también a temas como el cambio climático, o el cuidado del medio ambiente, entre otros.

También está la clasificación que nos habla un poco del “modus operandum” del cine; pero que sin embargo va perdiendo fuerza con el paso del tiempo:

2.1.5 Cine Comercial: Se conoce como cine comercial aquel producido por Hollywood y cuyos contenidos son básicamente el entretenimiento.

Se habla de grandes taquillas y recaudación de dinero. Manejan mucho el marketing y consideran el cine como un producto de entretenimiento.

2.1.6 Cine Independiente: Inicialmente se llamaba cine independiente al que no estaba afiliado al sindicato, de ahí nació el nombre, sin embargo hoy en día este tipo de cine cuenta también con grandes productoras y presupuestos.

Dentro de esta clasificación está el cine de países que no pertenecen a Norteamérica, y están alejados incluso del estilo de Hollywood; pero que cuentan con una gran calidad, y tratan temas que antes no se trataban en el cine hollywoodense.

2.2 El Cine y su aporte al desarrollo de la Inteligencia emocional:

Tal como hemos visto en el apartado anterior, la influencia del cine es a todo nivel, y su capacidad de influir y desarrollar inteligencias de todo tipo, entre ellas las emocionales, así como el desarrollo del pensamiento, ha sido ya abordada, producto de esos estudios actualmente el cine formativo es una herramienta importante en la educación.

El cine, como arte, toca sensibilidades y abre poros intelectuales que facilitan el aprendizaje, desarrolla tanto el pensamiento crítico como el creativo.

2.2.1 Pensamiento crítico: El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sintetizando y/o evaluando información procedente de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para opinar o actuar⁷.

Está basado en valores intelectuales universales que trascienden la división del contenido de las materias: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, evidencia razonable, buenas razones, profundidad, amplitud y justicia.

Suponen el examen de las estructuras o elementos del pensamiento implícitos en todo razonamiento: propósitos, problemas, suposición, conceptos, conocimientos empíricos, razonamiento precursor de las conclusiones, implicaciones y consecuencias,

⁷ Richard Paul. *Sumario para el National Council for Excellence in Critical Thinking*, pág. 1

objeciones de puntos de vista alternativos y esquemas de referencia.

El pensamiento crítico se incorpora a ciertos modos de pensamiento, como el pensamiento científico, matemático, histórico, antropológico, económico, moral y filosófico.

El pensamiento crítico puede considerarse como la combinación de dos componentes:

- Un conjunto de habilidades para procesar y generar información y opiniones.
- El hábito, basado en un compromiso intelectual, de usar esas habilidades para guiar la conducta.

Para pensar críticamente, se debe aprender habilidades generales de resolución de problemas y desarrollar un conocimiento útil como base.

Existen diversas actividades que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, como son: la lectura interactiva, el trabajo en grupos, la comprensión del conocimiento⁸.

2.2.2 Pensamiento creativo: Sternberg (1997) presenta un enfoque global de la creatividad no sólo como una capacidad, sino como un proceso conformado por tres tipos de inteligencia:

- **La creativa:** que es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes.⁹
- **La analítica:** la capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.¹⁰

⁸ Blanca Silvia López Frías. *Pensamiento Crítico y Creativo*. México, 2000. Pág. 29 - 33

⁹ Sternberg, 1997. Pág. 198

¹⁰ *Ibidem*. Pág. 199

- **La práctica:** capacidad para traducir la teoría en la práctica y las teorías abstractas en realizaciones prácticas.¹¹

Por tanto, si la persona destaca sólo por su inteligencia creativa, no tendrá la habilidad para diferenciar entre las buenas y malas ideas innovadoras, y además no sabrá como relacionarlas con la vida real.

Otro enfoque es el de Gardner ((Multiple Intelligences and Education, 1993:45), que nos dice que la persona creativa es aquella que regularmente resuelve problemas, genera productos o define nuevos cuestionamientos en un dominio, en una forma que en un principio es considerada nueva pero que al final llega a ser aceptada en un grupo cultural particular.

De cualquier manera, la combinación entre el pensamiento creativo y crítico es la clave para resolver problemas de manera original, de manera que sean factibles de realizarse.

3. CINE FORMATIVO.-

Durante muchos años el cine buscó solución a sus problemas de estética y narrativa, intentando crear un lenguaje propio, así como a través de la perfección técnica. Su rápida evolución permitió juzgarle y valorarle con cierta moderación, hasta que en el año 1911 Ricciotto Canudo lo catalogó como el séptimo arte situándolo junto a la literatura, pintura, música, danza, escultura y arquitectura (Jeanne y Ford, 1988; De la Torre, 1996; Espelt, 2001). Como consecuencia, el cine deja de considerarse la vía de entretenimiento típico de fiesta, como antaño, para constituirse en lenguaje universal. Como tal, el sistema educativo aprovecha las propiedades del cine formativo para impregnar las áreas del currículum de educación primaria y secundaria¹². Por todo ello,

¹¹ *Id.*

¹² La presencia del cine en los actuales programas de enseñanza se encuentra, por una parte, en las áreas del currículum de educación primaria y secundaria, concretamente, en las correspondientes a lengua castellana y literatura, conocimiento del medio, ciencias sociales y educación artística, y por otra parte, como componente de dos materias optativas: -Imagen y expresión- y -Los procesos de comunicación-.

el actual alumnado necesita convertirse en “...alguien capaz de afrontar, desde el conocimiento y la experiencia, el tremendo aluvión audiovisual que cada vez de forma más agresiva lo ataca más insistentemente desde todas las esquinas que deberá sortear en su trayecto....” (González Martel, 1996, 23).

3.1 Concepto y fases:

Se entiende entonces por cine formativo a la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores¹³.

Teniendo en cuenta el esquema comunicativo aplicado al cine, destacamos los siguientes elementos:

- El director del film
- El receptor o espectador/destinatario
- El mensaje transmitido a través del argumento
- El contexto o medio en el que se desarrolla y donde cobran significado muchas acciones.
- El código utilizado y el modo en que es compartido por el espectador
- El canal y la respuesta interactiva (feedback) a los estímulos recibidos durante la proyección

Pero el elemento fundamental del cine formativo es el profesor o aquel que actúa de foco, iluminando, señalando las acciones de interés formativo. El docente tiene que elegir y ver una película como un recurso didáctico, como una herramienta al servicio de la enseñanza. El docente es el mediador formativo entre la película y el alumno.

El cine formativo consta de tres procesos:

¹³ Saturnino de la Torre de la Torre. *Revista de Pedagogía*, Universidad de Barcelona, ISSN 0210-5934, Vol. 57, N° 1, 2005, pags. 113-128

- **Previo a la proyección:** Definición de objetivos, Búsqueda de película (características de los alumnos y del tema a abordar), Preparación de actividades complementarias (preguntas, cuestionarios, trabajos de investigación, etc.).
- **Durante la proyección:** Introducción del tema, Planteo de objetivos, Presentación de película, Anticipación de trabajo posterior.
- **Luego de la proyección:** Comunicación espontánea y comentarios, Debate, confrontación, investigación, reflexión, trabajos complementarios.

Es necesario tener claro los valores que se van a analizar, estudiar, aprender, etc. La clasificación suele ser: Valores personales, sociales, políticos, económicos, vitales/ sensibles, intelectuales, estéticos, morales, espirituales.

Es así que se elige una determinada película, según el valor que se pretende analizar.

4. REALIZACIÓN DE CINE COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR INTELIGENCIA EMOCIONAL.-

Así como el cine formativo nace como una alternativa didáctica; el cine social es aquel que tiene como componentes básicos el realismo, el compromiso social y la denuncia, el cine religioso es el que busca crear valores en medio de una realidad cada vez más desinteresada, el cine ideológico como una herramienta de conciencia social. Todos ellos buscan, en definitiva, “educar, influir, informar” correctamente a los individuos, y contrarrestar los antivalores que se van generando.

Por tanto el “efecto dominó”¹⁴ que se consigue con el cine es indiscutible. Pero para ser considerado como una herramienta útil en el desarrollo de la inteligencia emocional, debe “vivirse el cine”.

¹⁴ Influencia que se genera de persona a persona, tomando en cuenta que detrás de cada ser humano hay muchas otras vidas.

Con “vivirse el cine” me refiero a una participación activa en medio de este proceso. Es decir a ser parte de su realización. Desde el generar una idea (y conocer el sentir más profundo), escribir una historia (y jugar con conflictos y alternativas de solución), ser un personaje (involucrarse emocionalmente), ser un director (y mirar desde fuera las circunstancias); ya se van construyendo imágenes producto de la introspección. Es una suerte de combinar aspectos de cine y teatrales.

Por esto es importante entender también algunos aspectos y conceptos del teatro social, conocido también como “*teatro del oprimido*”

4.1 Teatro del Oprimido:

El teatro de orprimido trata de activar a la gente en un esfuerzo humanista, expresado por su propio nombre: teatro de, por, y para el oprimido. Un sistema que facilita a la gente a actuar en la ficción del teatro para transformarse en protagonistas, sujetos activos, de su propia vida¹⁵.

Transforma a los espectadores en actores y promueve la resolución de situaciones conflictivas con técnicas teatrales.

El teatro se define como al existencia simultánea, en el mismo espacio y contexto, de actores y espectadores. Cada ser humano es capaz de observar la situación y de observarse a si mismo en la situación.

Existen tres maneras de hacer o realizar este tipo de teatro:

4.1.1 Teatro Subjetivo: Se le llama teatro subjetivo a la coexistencia del actor y el espectador en el mismo individuo. Para sobrevivir, necesariamente tenemos que producir acciones y observar esas acciones y sus efectos sobre el mundo exterior¹⁶.

4.1.2 Teatro Objetivo: Es cuando los seres humanos se limitan a la observación de un objeto, una persona o un espacio, negando su

¹⁵ Internet: http://www.educarueca.org/spip.php?article521_ – Marzo 2009

¹⁶ Id.

capacidad y necesidad del actuar, la energía que sería usada para actuar se transfiere sobre aquel espacio u objeto, creando un espacio subjetivo en el espacio físico que ya existía: es el Espacio Estético¹⁷.

4.1.3 Lenguaje Teatral: Todo ser humano usa, en sus vidas cotidianas, el mismo lenguaje que los actores usan sobre el escenario: sus voces, sus cuerpos, sus movimientos y sus expresiones traducen sus ideas, emociones y deseos, esto es lenguaje teatral.

Bajo estos mismos conceptos trabajamos la realización de cine, con la intención de que cada individuo recree su realidad y busque encontrar soluciones más afines y con finales felices en medio del aprendizaje, que siempre sugiere trabajo duro para lograr nuestros objetivos.

Ernesto Sábato (Hombres y engranajes, 1951:39) decía que “*es imposible demostrar que la realidad de los sueños es una ilusión, inferior a la realidad de la vigilia*”. El ser humano construye en la fantasía, en la mente, hermosas creaciones y terribles pesadillas. Lo hace dormido y también cuando dice que está despierto.

4.2 Desarrollo de emociones:

El cine no es sólo un poderoso mecanismo de la imaginación, no es únicamente una “fábrica de sueños” como se ha venido afirmando desde sus orígenes; es, también, junto a esta labor de la fantasía un ejercicio de captación de la realidad circundante, un reflejo en muchísimas ocasiones de los entresijos de la sociedad, una forma singular de la imaginación de mostrar al espectador que se mueve entre la, excesivamente veloz, trama de la vida¹⁸.

¹⁷ *Id.*

¹⁸ José Luis Tornel Sala. *Cine Formativo mediante la enseñanza por tareas: Milagro en Milán*. Escuela Abierta, Milán. Pág.2

Así mismo nos proporciona un escenario ideal para proponer “finales” y “soluciones” a los problemas reales que un individuo pueda tener. La realización de cine formativo recrea escenarios de la realidad y la vida cotidiana de cada individuo, que luego, mediante la negociación y mensajes positivos como características importantes de la comunicación en el cine, este sea capaz de codificar, analizar, y buscar por si mismo una solución.

El arte en general abre los poros emocionales de los seres humanos, y así es más fácil expresarse en un ambiente de “libertad” creativa, donde se desarrollo no sólo el pensamiento creativo, sino también el pensamiento crítico, que cobra gran importancia. Este equilibrio entre las emociones y el pensamiento que brinda el cine, a diferencia por ejemplo del teatro, donde uno es parte de una obra; provoca resultados interesantes entre la emoción y la razón.

El cine provoca cierta subjetividad al momento de crear un guión, pero al permanecer siempre como el “creador” el individuo es capaz de lograr esa objetividad y equilibrar ambas al momento de buscar mejores soluciones a crisis generadas en la creación de realidades supuestamente ficticias, que nos llevan a descubrirnos, excavar en nosotros mismos y conocer emociones, sentimientos, pensamientos, que probablemente en situaciones normales no podríamos conocer o identificar.

Algunas características del cine según Flavia Propper¹⁹ son:

- Mundo irreal que aceptamos como verosímil.
- Interacción de imágenes, sonidos, palabras cargados de sentido.
- Conecta el intelecto, la emoción, los sentimientos.
- Proceso de identificación.

¹⁹ Flavia Propper, Ministerio de educación, Ciencia y tecnología. Argentina, 2007, pág. 13

- Es más que una expresión artística o comercial: es un vehículo de expresión que influye en el comportamiento de las personas.
- No nació con fin educativo pero es potencial formador.

Así mismo la autora hace una clasificación interesante sobre las películas de cine:

- Películas de **difícil justificación** formativa (mensajes con contravalores).
- Películas **comerciales con mensajes** constructivos (origen comercial pero aparecen valores humanos y sociales).
- Género **cultural** (histórico, artístico, biográfico, literario, científico).
- Género **didáctico** (documentales, series con finalidad instructiva de carácter científico, artístico, cultural).

Dicha clasificación resulta interesante a la hora de trabajar en la realización de cine; para identificar el contenido en relación al mensaje que se pretende dar a conocer o se quiera trabajar por cada individuo participante a la hora de realizar su propio film.

5 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.-

La emoción y cognición (conocida como inteligencia) son dos conceptos independientes que han logrado, a través del tiempo, una serie de fundamentos teóricos importantes.

Históricamente, se consideraba que estos conceptos mantenían una relación antagónica. En la actualidad, sin embargo, se pretende integrar ambas nociones en un mismo concepto: la inteligencia emocional.

La Inteligencia Emocional se define como la habilidad para reconocer, tratar y afrontar las propias emociones y las de los otros (Bar-On 2000; Cherniss y Adler 2000; Goleman 1998; Mayer *et al.* 2000a y b; Kierstead 1999; Salovey *et al.* 2001).

Para poder entender mejor la Inteligencia Emocional se considera importante revisar primero las nociones de inteligencia y emoción.

5.1 Emoción y cognición:

- **La emoción:** Etimológicamente, la palabra emoción proviene del latín *motere* y significa estar en movimiento o moverse; es decir, la emoción es el catalizador que impulsa a la acción (Schachter y Singer. El enfoque cognitivo, revista de neopsicología 6, 1-2:53-73 (2004).

Históricamente, la emoción se ha relacionado con los campos de la psicología, psicodinámica y sociología, desempeñando un papel fundamental en la configuración de las situaciones sociales (Matthews *et al.* 2002). En la psicología contemporánea se ha puesto énfasis en la funcionalidad de las emociones, como fuente principal para la motivación y como modelador de la opinión y juicio de las personas (Salovey *et al.* 2001). Cooper y Sawaf (1997) consideran que la función social de las emociones está siempre presente, pues el afecto es inherente al ser humano (Fineman. *Emotion and Organizing* 2000: 543-564).

Las emociones sirven, entonces, como la fuente más poderosa, auténtica y motivadora de energía humana (Lazarus. *Cognition Motivation in Emotion. American Psychologist, 1991:46, 4, 352-367*). Por lo tanto, se podría entender a la emoción como una respuesta a mental organizada a un evento que incluye aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos (Mayer *et al.* 2001).

- **La inteligencia:** Por mucho tiempo, el término de inteligencia se utilizaba para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, y el

aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (por ejemplo: Sternberg, La creatividad es una cultura conformista, 1997: 45).

La psicología ha sido la disciplina encargada de definir y establecer las estrategias de medición de la inteligencia. De acuerdo con esta aproximación, las habilidades cognitivas son identificadas desde el modelo psicométrico, analizando factorialmente un número determinado de áreas cognitivas (Daniel 1997).

Tradicionalmente, el vocablo *cognición* ha sido usado para referirse a actividades como pensar, concebir y razonar y, en muchos casos, se le relaciona con la parte estructural de la inteligencia. Los investigadores clásicos consideraban la inteligencia como una estructura, por lo que su preocupación se centraba en la definición de sus componentes. En los años 1920, el factor general “g” de habilidad intelectual, elaborado por Spearman (*The Abilities of Man*. Londres, 1927), fue considerado un modo de medir la estructura de la inteligencia (Jensen, Inteligencia, intuición, lenguaje y creatividad, 2004). Los instrumentos de esa época buscaban obtener un índice promedio o CI (coeficiente intelectual) que reflejara el factor “g” de las personas.

Sin embargo, con el paso del tiempo, se fueron desarrollaron diferentes modelos de inteligencia que incluían habilidades múltiples, así como baterías diferenciales de medición. Estas propuestas reflejan la preferencia por considerar el constructo de inteligencia desde perspectivas más amplias, que pretenden demostrar la existencia de múltiples inteligencias. Entre las primeras propuestas se encuentran: el modelo de Thorndike (1920), el primero que hizo la distinción entre tipos de inteligencia; el trabajo de Thurstone (Revista de Psicología. Volumen I, N° 2. año 1991), que fue decisivo en el cambio de paradigma de “una” a “muchas” habilidades intelectuales independientes y creó una

serie de instrumentos de evaluación de inteligencia; y el modelo de Wechsler (Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) y la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC).1981), que consideró la inteligencia como un conjunto de capacidades.

5.2 Concepto de Inteligencia emocional:

El uso más lejano de un concepto similar al de inteligencia emocional se remonta a Darwin (La expresión de las emociones en los animales y en el hombre, 1873) que indicó en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Aunque las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas, varios influyentes investigadores en el ámbito del estudio de la inteligencia comienzan a reconocer la importancia de la ausencia de aspectos cognitivos. Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas²⁰.

David Wechsler en 1940 (Human Intelligence: 40), describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*²¹, introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los

²⁰ Thorndike, R.K. (1920). "Intelligence and Its Uses", Harper's Magazine 140, 227-335.

²¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books., pág 32

indicadores de inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva²².

Por lo tanto, aunque los nombres dados al concepto han variado, existe una creencia común de que las definiciones tradicionales de inteligencia no dan una explicación exhaustiva de sus características.

El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral: Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional, de 1985²³. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (Guided Affective Imagery: An Account of its Developmental History, 1977). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de Inteligencia emocional, seguido por Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995).

Como resultado del creciente reconocimiento por parte de los profesionales de la importancia y relevancia de las emociones en los resultados del trabajo, la investigación sobre el tema siguió ganando impulso, pero no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman: Inteligencia Emocional: ¿Por qué puede importar más que el concepto de cociente intelectual?, que se convirtió en muy popular²⁴.

Un relevante artículo de Nancy Gibbs en la revista *Time*, en 1995, del libro de Goleman fue el primer medio de comunicación interesado en la Inteligencia Emocional. Posteriormente, los artículos de la Inteligencia Emocional comenzaron a aparecer cada vez con mayor frecuencia a través de una amplia gama de entidades académicas y puntos de venta populares.

²² Smith, M. K. (2002) "Howard Gardner and multiple intelligences", the encyclopedia of informal education, Internet: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> , 2005 - Mayo 2009

²³ Payne, W.L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. Dissertation Abstracts International, 47, p. 203A. (University microfilms No. AAC 8605928).

²⁴ Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York. Bantam Books, pág. 555-562

La inteligencia emocional es la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados.

Incluye las habilidades de percibir, juzgar y expresar las emociones con precisión para facilitar la comprensión de uno mismo o de otra persona. Conocer las emociones y regularlas para el propio crecimiento.

Howard Gardner a partir de sus investigaciones, revela la existencia de inteligencias múltiples. Específicamente diferencia siete tipos de inteligencia: verbal, lógico-matemática, espacial, cenestésica, musical, interpersonal o social, e intrapersonal.

Define la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender a los demás: qué los motiva, cómo actúan, cómo relacionarse o cooperar satisfactoriamente con ellos.

La inteligencia intrapersonal es definida como la capacidad de formarse una idea rigurosa y verídica de uno mismo y ser capaz de usar esa idea para operar de forma efectiva en la vida. Serán estos dos últimos tipos de inteligencia pilares básicos en el concepto de inteligencia emocional que proclama Goleman.

Peter Salovey y John Mayer, en 1990, basándose en las tesis de las inteligencias múltiples de Gardner, definen inteligencia emocional en función de cinco dimensiones:

- Conocimiento de las propias emociones,
- autorregulación,
- motivación de uno mismo,
- comprensión de las emociones de los demás, y
- gestión de las relaciones.

Con estas piezas, Goleman completa un puzzle, definiendo y operativizando la inteligencia emocional, en su libro *La Inteligencia Emocional en la Empresa* ha definido el término "inteligencia emocional" como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. En esta definición, Goleman ha considerado cinco aptitudes emocionales, coincidiendo con Salovey y Mayer, clasificadas a su vez en dos grandes grupos:

- ***Aptitud personal:*** Son las que determinan el dominio de uno mismo.

Comprenden las siguientes aptitudes:

- ❖ Auto conocimiento
- ❖ Autorregulación
- ❖ Motivación

- ***Aptitud social:*** Son las que determinan el manejo de las relaciones.

Comprenden las siguientes aptitudes:

- ❖ Empatía
- ❖ Habilidades sociales

5.3 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional:

Los modelos cuyo objetivo ha sido distinguir entre tipos de inteligencias han ampliado el campo de investigación, al dejar de lado el marco psicométrico y explorar los indicadores personales y ambientales posiblemente involucrados (Neisser, 1996).

Entre los principales modelos de este tipo resaltan las propuestas de Gardner (1993, 1999) y Sternberg (2000). Gardner (1993, 1999) sugiere una diversidad de inteligencias: las *inteligencias múltiples*. Este autor conceptualizó la inteligencia como un potencial biopsicológico que reúne información que puede ser activada en un contexto cultural específico (Gardner 1999). El aporte de Sternberg (1996, 2000) al estudio de la inteligencia amplió, significativamente, la visión tradicional que se tenía sobre ella al destacar la importancia del contexto sociocultural y

distinguir varios tipos de inteligencias: la inteligencia práctica (cotidiana y social), la creativa y la analítica (emocional y cognitiva).

De este modo, a través de la evolución de los conceptos, la emoción y la inteligencia han presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales.

La inteligencia emocional es una de ellas y se ha configurado como resultado del desarrollo, evolución y combinación de la emoción y la inteligencia. Tal integración, así como la formación del concepto de inteligencia emocional, ha generado el reconocimiento de los aspectos psicológicos no cognitivos que intervienen en el comportamiento humano. En esta línea, los estudios han demostrado una correlación significativa entre el aspecto cognitivo y el emocional en las personas y cómo dicha relación es importante para la obtención de resultados efectivos en cualquier área de la actividad humana (Matthews, 2002).

La inteligencia emocional es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual (por ejemplo, Thorndike 1920; Gardner 1993; Salovey y Mayer 1990).

Las teorías psicológicas han generado una gama amplia de teorías sobre la inteligencia emocional, las cuales abarcan desde las biológico-neurológicas hasta las cognitivas.

La perspectiva biológica o neurológica se centra en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales; mientras que la perspectiva psicológica cognitiva busca entender el significado de los eventos emocionales (Clore y Ortony 2000).

La perspectiva psicológica cognitiva presenta, a su vez, tres ramificaciones: la social, la de personalidad y la de las emociones. La

primera busca definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social; es decir, la inteligencia emocional se ubicaría dentro del ámbito interpersonal (Bar-On 1997, 2000). En el caso de la segunda, se pretende comprender la influencia de las características estables de la personalidad en situaciones diferentes (McCrae 2000; Davies *et al.* 1998).

Y, por último, en el contexto emocional se examina las diferencias de desarrollo del afecto, según las situaciones y características demográficas y culturales (Roberts, Zeidner y Mathews 2001). Esta perspectiva y sus tres dimensiones han tenido un importante impacto en el desarrollo de modelos de inteligencia emocional que buscan su relación y su efecto en los diferentes ambientes de acción del individuo; entre ellos, el ambiente organizacional-laboral.

Mestre, Carreras y Guil (2002)²⁵ determinaron que: “la inteligencia emocional como constructo teórico es muchas veces no comprendida y entendida en su real dimensión, por ser esta una habilidad que yace latente en el sujeto, por tanto no es algo directamente observable a menos que la respuesta se produzca, o no, llegada una determinada situación”

Bajo este parámetro es importante centrar nuestra atención en la respuesta frente a la situación vivenciada. El enfoque de la inteligencia emocional considera la validez de constructo a partir de los comportamientos y las habilidades que el sujeto tenga para poner de manifiesto su capacidad inteligente, no sólo en una solución de problemas, sino también en todas las situaciones diversas propias de la actuación cotidiana.

²⁵ José Miguel Mestre Navas, Rocío Guil Bozal, María del Rosario Carreras de Alba. *Cuando los constructos teóricos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y la evaluación*. Universidad de Cádiz, Revista: revista electrónica de motivación y emoción, Volumen 3, Número 4, pág 117

5.3.1 Los principales modelos de inteligencia emocional: Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de inteligencia emocional. En términos generales, los modelos desarrollados de inteligencia emocional se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer *et al.* 2000a y b).

A su vez, al analizar la perspectiva que ubica la estructura de la inteligencia emocional como una teoría de inteligencia, Mayer *et al.* (2000a y b) realizan una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo (Goleman 1995; Cooper y Sawaf 1997; Bar-On 1997); mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento acerca de los sentimientos”, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos (Salovey y Mayer 1990).

A) Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990: 189) definieron la inteligencia emocional como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la inteligencia

emocional como una inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer *et al.* 2000).

La inteligencia emocional “representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer *et al.* 2000), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento - la segunda fase de habilidades - no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones.

En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel.

Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás.

Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la inteligencia emocional: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer y Salovey 1997: 3) (véase el cuadro 2).

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la Inteligencia Emocional.

Cuadro 2

Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
<i>La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</i>			
La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciadas o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
<i>Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional</i>			
La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.
<i>Facilitación emocional del pensamiento</i>			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante.	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
<i>Percepción, evaluación y expresión de la emoción</i>			

<p>La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.</p>	<p>La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.</p>	<p>La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.</p>	<p>La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas <i>versus</i> deshonestas.</p>
--	---	---	---

B) Modelo de las competencias emocionales

Goleman (1995,1998, 2001), por su parte, definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1998) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Boyatzis *et al.* 2000).

Este modelo formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer *et al.* 2001, Matthews *et al.* 2002) (véase el cuadro 3).

El modelo original de Goleman consistió en cinco etapas, las cuales posteriormente se redujeron a cuatro grupos (Goleman 1998, 2001) con veinte habilidades cada uno: a) *autoconciencia*, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos; b) *autocontrol*, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas; c) *conciencia social*, el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros y d) *manejo de las relaciones*, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte (Goleman 2001). Boyatzis *et al.* (2000) investigaron y verificaron las cuatro dimensiones de competencias y 18 habilidades sociales y emocionales. El modelo de Goleman (2001)

concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la inteligencia emocional, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás.

Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones (Goleman 2001).

Cuadro 3
Inventario de habilidades emocionales

Inventario de habilidades emocionales
<p>Autoconciencia (<i>self-awareness</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos. • Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones. • Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.
<p>Autodirección (<i>self-management</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos. • Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad. • Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo. • Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos. • Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia. • Iniciativa: prontitud para actuar.
<p>Aptitudes sociales (<i>social-awareness</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia: tácticas de influencia interpersonal. • Comunicación: mensajes claros y convincentes. • Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos. • Liderazgo: inspiración y dirección de grupos. • Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio. • Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales.
<p>Relaciones de dirección (<i>relationship management</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo y colaboración. • Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo. • Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

Fuente: Boyatzis *et al.* 2000

C) Modelo de la inteligencia emocional y social

Bar-On (Development of the BarOn EQ-I:A measure of emotional and social intelligence. 105 th, Annual Convention of American Psychological Association in Chicago. 1997: 16), por su parte, ha ofrecido otra definición de inteligencia emocional tomando como base a Salovey y Mayer (1990).

La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Caruso *et al.* 1999; Mayer y Salovey 1995; Bar-On 1997).

El modelo de Bar-On (1997, 2000) –Inteligencias no cognitivas (EQ-i)– se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 2000). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer *et al.* 2000b: 402).

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos: a) *el componente intrapersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; b) *el componente interpersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; c) *el componente de manejo de estrés*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; d) *el componente de estado de ánimo*, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; y, por último, e) *el componente de adaptabilidad o ajuste*.

Además, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (*core factors*), que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la

solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (*facilitators factor*), que son: el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On 2000). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad (véase el cuadro 4).

En resumen, los modelos de inteligencia emocional sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características (Mayer *et al.*, 2000).

Cuadro 4

El modelo Bar-On de la inteligencia no-cognitiva

<p>Componente intrapersonal (<i>intrapersonal component</i>) Evalúa la auto identificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia (<i>emotional self-awareness</i>), la autoevaluación (<i>self regard</i>).</p>
<p>Componente interpersonal (<i>interpersonal component</i>) La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.</p>
<p>Componente de manejo de emociones (<i>stress managment component</i>) La capacidad para tolerar presiones (<i>tolerance stress</i>) y la capacidad de controlar impulsos (<i>impulse control</i>).</p>
<p>Componente de estado de ánimo El optimismo (<i>optimism</i>) y la satisfacción (<i>happiness</i>).</p>
<p>Componente de adaptación-ajuste (<i>adaptability</i>) Este componente se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la realidad (<i>reality testing</i>), flexibilidad (<i>flexibility</i>) y capacidad para solucionar problemas (<i>problem solving</i>).</p>

Fuente: Bar-On *et al.* 2000.

Los modelos mencionados de inteligencia emocional, sin embargo, comparten un núcleo común de conceptos básicos. En el nivel más general, la inteligencia emocional se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros.

Asimismo, dichos modelos comparten la noción base de la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima sin la inteligencia emocional. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman 1995).

5.4 Los instrumentos de medición de la Inteligencia Emocional:

A partir de los modelos de inteligencia emocional se han desarrollado una serie de instrumentos de medición. En términos generales, hay dos estrategias de medición de la inteligencia emocional: la primera lo hace mediante la evaluación del desempeño (por ejemplo; MSCEIT-MEIS) y por informantes (Mayer *et al.* 2000); la segunda, lo hace a través del auto reporte (por ejemplo; EQ-i y ECI) (Bar-On 1997; Goleman 1998).

La prueba de MEIS, (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer et al., 1997), y MSCEIT (su versión reducida y mejorada de *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer, et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003).²⁶

Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional. Mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias.

Un problema inherente al uso de las medidas de ejecución en general y, en concreto, para evaluar la inteligencia emocional, está relacionado con la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas, es decir, cómo saber que la respuesta de un individuo a un ítem es correcta o incorrecta.

En los tests de CI, y sobretodo en el caso de las habilidades de razonamiento lógico, espacial y matemático, normalmente la respuesta

²⁶ Ver anexo n#1

correcta es una. No obstante, en otro tipo de habilidades, como en las destrezas verbales o de tipo social, las respuestas correctas a una situación o cuestión pueden ser varias o bien existir diferentes grados de idoneidad. En este sentido, se le otorga al sujeto la máxima puntuación si contesta la respuesta considerada más correcta y se le asigna una puntuación menor si contesta otra menos correcta. Generalmente, en los casos en los que existe más de una respuesta correcta se utiliza como criterio la opinión de expertos en ese tema concreto (i.e., pruebas de vocabulario).

En el terreno emocional tampoco existen respuestas correctas al 100% ya que considerar correcta una acción u otra va a depender del contexto, factores interpersonales, etc. Este tipo de problemas se ha solucionado utilizando diferentes criterios de corrección de las respuestas: método consenso, método experto y método *target* (Mayer et al., 1999).

- El **método consenso** evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes cantidades de población convergen hacia la respuesta correcta. Por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si su respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo.
- El **método experto** confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de estos “especialistas” es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos.
- El último acercamiento, el **método target**, sólo es posible para ciertos ítems, principalmente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Por ejemplo, se le pregunta a la persona que aparece en la imagen que emoción estaba sintiendo

cuando fue tomada la fotografía. O bien, se le pregunta al artista qué sentimientos estaba intentando transmitir cuando realizó esa pintura. En la medida en que la respuesta de los sujetos se asemeje a la de estos individuos podríamos decir que la respuesta es correcta.

En las versiones anteriores (MEIS) el método *target* fue utilizado en varias pruebas (dibujos abstractos y música) pero su aplicabilidad a todos los ítems no era posible y sus correlaciones con los otros métodos no eran tan prometedoras así que se eliminó en la última versión del instrumento (MSCEIT).

Aunque su propuesta teórica es considerada importante, se le critica lo poco práctica que resulta en términos de aplicación, el sesgo subjetivo de su calificación (por ejemplo; el tiempo de administración) (Roberts *et al.* 2001), así como la necesidad de un mayor soporte empírico que aclare la validez de las cuatro dimensiones del instrumento (Matthews *et al.* 2002).

La prueba EQ-i, por su parte, tiene por objetivo identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta, y opta por la estrategia de medición de autorreporte (Bar-On 2000). Este instrumento es considerado el medio más práctico y de mejor predicción de la inteligencia emocional.

En esta línea, los estudios empíricos han demostrado también un nivel de validez y confiabilidad alto. La prueba EQ-i ha sido adaptada y aplicada en diferentes países y culturas. En relación con esto, se considera que el estudio realizado por Bar-On (1997, 2000) destaca por su minuciosidad, así como por la aplicabilidad del instrumento a muestras con características múltiples (cronológicas, culturales y geográficas). Por estos motivos, se acredita al EQ-i la facultad de predecir la inteligencia emocional entre las culturas y su medición de una manera más comprensiva (Matthews, Emotional Intelligence: Science & Myth 2002:

26). Sin embargo, se ha discutido las limitaciones del autorreporte como estrategia de medición, así como los resultados mixtos respecto de los ítem del modelo. Además, los detractores del modelo sugieren que este inventario mide características de personalidad en lugar de la inteligencia emocional (Dawda y Hart, Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 2000: 797-812).

Por otro lado, la prueba ECI (Goleman 1998, 2001) de autorreporte se basa en la evaluación por competencias, que incluye componentes adicionales a la inteligencia emocional. Hasta el momento en que se concluyó la presente revisión, los estudios empíricos todavía no habían encontrado índices que validen las mediciones de esta prueba (Boyatzis *et al. Cómo desarrollar la inteligencia emocional* . Profesor and chair. department of organizational behavior, watherhead school of management, case western reserve university. 5 de octubre del 2000), lo cual ha generado cierta incertidumbre respecto de sus propiedades psicométricas en los círculos académicos (Hedlund y Sternberg, Ability and expertise: It's time to replace the current model of intelligence. *American Educator*, 1999:10–13, 50–51).

En conclusión, como consecuencia de las diferentes formas de conceptualización, se han desarrollado varios métodos e instrumentos de medición. Los estudios muestran bajas correlaciones entre los diferentes tipos de pruebas, las cuales no permiten establecer su respectiva validez predictiva. Tampoco se han encontrado correlaciones importantes entre la inteligencia emocional y otros constructos de inteligencia (Bar-On 2000; Matthews *et al.* 2002; Zeinder *et al.* 2004).

De manera general, se argumenta que el concepto de inteligencia emocional está en un proceso de madurez conceptual y, por lo tanto, todavía no se ha logrado desarrollar un instrumento que haya mostrado una validez de constructo (*construct validity*) suficientemente clara y

diferenciada (Matthews *et al.*, 2002; Zeinder *et al. Emotional intelligent*, 2004: 99-371).²⁷

6. LA APTITUD PERSONAL.-

Es la capacidad y buena disposición que determinan el dominio de uno mismo. Y comprende:

6.1 Auto conocimiento:

Consiste en conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.

Este auto conocimiento comprende, a su vez, tres aptitudes emocionales:

- Conciencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones y sus efectos.
- Autoevaluación precisa: Conocimiento de los propios recursos interiores, habilidades y límites.
- Confianza en uno mismo: Certeza sobre el propio valor y facultades.

Este punto está muy desarrollado con la autoestima, y es uno de los puntos más importantes en la gama de las habilidades planteadas por la inteligencia emocional. Se refiere a la acción de conocer con precisión el tipo de emociones que experimentamos, lo que pensamos, sentimos o hacemos.

Una vez que reconocemos lo que sentimos, podemos darnos cuenta de porque actuamos de una manera determinada, así se pueden regular las emociones y por tanto sus expresiones.

Cuando se tiene un grado de reconocimiento de sí mismo, se desarrolla la capacidad de auto-observación y reflexión²⁸. En contraste, “la incapacidad

²⁷ Ver anexo n#2

de advertir nuestros auténticos sentimientos nos deja a merced de los mismos” (Goleman 1997); esto nos conduce a dejarnos arrastras por emociones y hacer cosas de las que después sentimos arrepentimiento.

La vida moderna no deja tiempo para ocuparse de lo que sentimos, y mucho menos, para tener claridad de las emociones que están detrás de

nuestros actos, con frecuencia solo tenemos conciencia de ellas cuando emergen de manera inapropiada.

La autoconciencia o auto-conocimiento es la habilidad emocional fundamental para que se construyan otras como el autocontrol emocional.

6.2 Auto control:

Conocido también como auto regulación, y consiste en manejar y controlar los propios estados internos, impulsos y recursos, es aras de asumir la responsabilidad de los propios actos y reacciones. Esta autorregulación comprende, a su vez, cinco aptitudes emocionales:

- Autodominio: Mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales;
- Confiabilidad: Mantener normas de honestidad e integridad;
- Escrupulosidad: Aceptar la responsabilidad del desempeño personal;
- Adaptabilidad: Flexibilidad para reaccionar ante los cambios; y
- Innovación: Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.

El autocontrol ha sido considerado a través de muchos siglos una de las virtudes más importantes. Cuando se habla de manejar las emociones no se está haciendo referencia a reprimirlas, sino a la capacidad de dirigirlas y equilibrarlas, expresándolas en su justa proporción.

²⁸ López de Bernal, Elena; Gonzalez Medina, M. Fernando. *Inteligencia emocional*, . Editorial Ganna - Bogotá. pag.53

Tranquilizarse a sí mismo y bloquear sentimientos negativos que aparecen reiteradamente, como la ira, el odio o la agresión, es una acción que aporta muchos beneficios psicológicos.

Las personas que tienen autocontrol se mantienen positivas y con buen nivel de adaptación a pesar de situaciones de conflicto; adicionalmente son capaces de mantener claridad sobre sus objetivos y acción a pesar de las emociones.

Esta parte está mucho más relacionada a la emotividad, y la educación alrededor de esta emotividad, que consiste en aceptar que las emociones, tanto positivas como negativas, existen porque hacen parte de la esencia del ser humano, pero estas deben asumirse responsablemente, es decir, tener la opción de asumir que se hace con la emoción.

Las expresiones más comunes son.

- Ira: agresión, rabia, desprecio, irritabilidad, exasperación, hostilidad.
- Miedo: temor, terror, angustia, aprehensión, nerviosismo.
- Felicidad: placer, alegría, extroversión, satisfacción, gratificación, complacencia.
- Tristeza: depresión, introversión, limitación, llanto, desolación.

Es importante reconocer las sensaciones que nos producen ciertas emociones, para así poder auto-regularnos, a continuación una lista de sensaciones que podrían ayudar²⁹:

²⁹ *Ibíd.* Pág. 24

CUADRO 5:

Emociones y Sensaciones

Emociones	Sensaciones
Ira	La sangre fluye a las manos y el ritmo cardiaco aumenta, el rostro se enrojece y la temperatura corporal aumenta.
Miedo	La sangre fluye a los músculos grandes y el rostro palidece, un frío intenso recorre el cuerpo, pareciera que se paraliza momentáneamente.
Felicidad	Relajación muscular, entusiasmo en general y aumento de la energía.
Amor	Reacciones generalizadas d calma y satisfacción, el cuerpo se prepara para dar y funciona en equilibrio.
Tristeza	Disminución de la energía y de la actividad en general; el ritmo corporal y el metabolismo disminuyen.

6.3 Motivación:

Es la energía o las tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas, lograr un determinado propósito o sacar adelante un reto o proyecto.

Esta motivación comprende, a su vez, cuatro aptitudes emocionales:

- Afán de triunfo: Afán orientador de mejorar o responder a una norma de excelencia;
- Compromiso: Alinearse con los objetivos de un grupo u organización;
- Iniciativa: Disposición para aprovechar las oportunidades; y
- Optimismo: Tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y reveses.

Muchos autores clasifican la motivación de distintas formas, la motivación puede nacer de una necesidad que se genera de forma espontánea (motivación interna) o bien puede ser inducida de forma externa (motivación externa).

La motivación interna o intrínseca resulta de la habilidad de enfocar las propias emociones y experiencias al servicio de la consecución de los objetivos propios. Donde el primer paso sería fijar de manera responsable

objetivos claros y específicos hacia los cuáles orientar las emociones y el curso de acción.

Por otro lado la motivación externa o extrínseca consiste en buscar una ventaja o recompensa exterior. Puede regularse de manera externa, en forma de premios o castigos o puede llegar a ser regulada de forma introyectada, es decir, el individuo internaliza las razones para sus acciones, más allá de conseguir un premio o de evitar el castigo.

7. LA APTITUD SOCIAL:

Es la capacidad que determina el manejo de las relaciones, y comprende:

7.1 Empatía:

Se define como la habilidad para tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros y por tanto, estar en capacidad de responder adecuadamente frente a estos.

Se dice que la empatía comprende, a su vez, cinco aptitudes emocionales:

- Comprender a los demás: Percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, e interesarse activamente por sus preocupaciones;
- Ayudar a los demás a desarrollarse: Percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar su capacidad;
- Orientación hacia el servicio: Prever, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás;
- Aprovechar la diversidad: Cultivar las oportunidades a través de personas diversas; y
- Conciencia política: Interpretar las corrientes sociales y políticas

La empatía ha sido considerada como la base principal de las habilidades sociales y el punto de partida para el desarrollo de las mismas. Cuando dos personas se relacionan con empatía, se genera una coordinación especial.

La empatía está basada en la auto-conciencia, de forma que se pueda marcar una diferencia clara entre las emociones personales y las del otro.

7.2 Habilidades Sociales:

Capacidades que nos permiten manejar y vivir de manera más productiva las relaciones con las personas que conforman nuestro entorno.

Estas habilidades sociales comprenden, a su vez, cinco aptitudes emocionales:

- Comunicación: Escuchar abiertamente y transmitir mensajes con claridad;
- Manejo de conflictos: Manejar y resolver desacuerdos;
- Liderazgo: Habilidad para congregar, inspirar y orientar a personas o grupos a la consecución de determinados objetivos.
- Convivencia: es la habilidad que se tienen para vivir en comunidad, incluye el manejo de conflictos y negociación.
- Colaboración y cooperación: Trabajar con otros para alcanzar objetivos compartidos.

En este punto cobra importancia también los valores. El primer paso consiste en descubrir cuáles son nuestros valores, el siguiente analizar las creencias que nos hemos formado alrededor de esos valores. Los valores son pensamientos que tenemos sobre las cosas, y a partir de esos pensamientos definimos creencias, las cuales pueden resultar limitadoras o potenciadoras, tanto para juzgar a los demás, como para validar o justificar la forma en que nos comportamos.

La inteligencia emocional significa entre muchas otras cosas la capacidad para expresar a plenitud la conducta ética, rica en valores humanos y esencia de nuestra propia humanidad.

7.3 Ventajas sociales de la Inteligencia Emocional:

A través del desarrollo de la inteligencia emocional, se crean y fortalecen las competencias sociales y las destrezas necesarias para establecer vínculos sanos y positivos. Interactuar con el mundo involucra los sentimientos y habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental y estos a su vez, configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

8. LAS EMOCIONES.-

Nuestras emociones juegan un papel vital para llevar vidas alegres, saludables y exitosas. Todas las emociones desde el amor al gozo, la ira al temor juegan una parte importante en la comprensión de nosotros mismos y de otros. Algunas emociones nos ayudan a descubrir las maravillas de la vida, pero otras nos la roban. Pero esta diversidad de sentimientos está diseñada para completar nuestra vida, no para determinarla³⁰, de aquí la importancia de manejar, no las emociones, sino sus consecuencias en nosotros.

Salovey, acuña sobre la definición de Gardner de la inteligencia personal, sus conceptos de lo que sería para él la inteligencia emocional en cinco esferas relacionadas con la emoción:

- **Conocer las propias emociones:** La conciencia de uno mismo, es la capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro, es fundamental para la penetración psicológica y la penetración de uno mismo.
- **Manejar las emociones:** Capacidad de manejar sentimientos para que sean adecuados, es decir, no dañen al individuo o lo perturben.

³⁰ Joyce Meyer, *Controlando sus emociones*, contraportada.

- **La propia motivación:** capacidad de ordenar las emociones al servicio de un objetivo esencial.
- **Reconocer las emociones de los demás:** la empatía como autoconciencia de las emociones de los otros.
- **Manejar las relaciones:** capacidad de manejar las emociones de los demás, no de manipularlas para nuestro bien. Es la adecuación de nuestro ser social.

Meyer por su parte, nos expone diferentes estilos característicos con que un individuo responde a las emociones, y ayudan a comprender mejor a los que las experimentan, y a nosotros mismos:

- **Conciente de si mismo:** personas con mayor facilidad hacia el cambio.
- **Sumergido:** personas que a menudo se sienten abrumados y emocionalmente descontrolados. Es una persona que se da cuenta de lo que sucede, pero no sabe porque, por tanto no puede cambiarlo.
- **Aceptador:** personas que suelen ser claras en lo que sienten pero no hacen nada para cambiar.

Las emociones no sólo nos afectan a nosotros mismos sino también a los que nos rodean y a la vez estos son afectados por el entorno. De la misma manera, los sentimientos dan forma a lo que pensamos y creemos, por ejemplo estar feliz muchas veces ocasiona pensamientos positivos o al sentirse triste trae a la mente pensamientos negativos.

El universo de los sentimientos es el campo del cual se ocupa la Inteligencia Emocional con el fin de mostrar el papel esencial que estos juegan en los procesos de desarrollo personal.

El psicólogo Robert Plutchik (Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion, 1, 1980:40), identificó y clasificó las emociones en el año de 1980, propuso que se experimenten ocho categorías básicas de emociones que motivan varias clases de conducta adoptiva: temor, sorpresa, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación; cada una de estas emociones nos ayudan a adaptarnos a las demandas de nuestro ambiente, aunque de diferentes maneras.

Las diferentes emociones se pueden combinar para producir un rango de experiencias aún más amplio. Estas emociones varían en intensidad.

Cuadro 6
Tabla de emociones

Duelo	Depresión	Confusión
Decepción	Indignación	Irritabilidad
Hostilidad	Cólera	Miedo
Pánico	Melancolía	Decepción
Nerviosismo	Consternación	Terror
Fobia	Pesimismo	Satisfacción
Euforia	Éxtasis	Placer
Gratificación	Felicidad	Rabia
Furia	Resentimiento	Desesperación
Temor	Aprensión	Ansiedad

8.1 Componentes de las emociones:

Aspectos fisiológicos de las emociones: involucran tres componentes³¹:

- Cambios fisiológicos internos.
- Cambios en los estados cognoscitivos subjetivos, es decir en las experiencias personales que determinamos como emociones.
- Cambios en las conductas expresivas.

Las emociones van acompañadas de diversas expresiones del cuerpo, pero además existen una serie de reacciones emocionales que pueden ser llamadas sociales³², porque en la producción de las mismas intervienen personas o situaciones sociales. Estas emociones sociales son:

- Cólera: se produce por la frustración de no obtener lo que necesitamos o deseamos.
- Temor: se produce como reacción ante la llegada rápida, intensa e inesperada de una situación que perturba nuestra costumbre.

³¹López de Bernal, Elena; Gonzalez Medina, M. Fernando. *Inteligencia emocional*, . Editorial Ganna - Bogotá., pág. 48

³² Internet: <http://www.monografias.com/trabajos5/emoci/emoci.shtml> - Abril 2009

- Emociones agradables: existen una serie de emociones sociales que tienen el carácter de ser agradables y liberadoras de tensión y excitación en las personas. Estas son: gozo, júbilo, amor y risa.

Los estados emocionales, es decir, los sentimientos dependen tanto de la actividad fisiológica, como del estado cognitivo del sujeto ante tal activación.

³³Aspectos psicológicos de las emociones: Frustraciones y conflictos.

La frustración se produce cuando aparece una barrera o interferencia invencible en la consecución de una meta o motivación.

La frustración y los conflictos son un quehacer ordinario de nuestras vidas. Ellos no sólo interactúan entre sí, sino que viene hacer una de las fuentes más importantes del comportamiento humano. Y de tal modo, que la manera como el individuo los resuelva, dependerá, en gran medida su salud mental.

En primer lugar, tenemos las frustraciones de origen externo, que pueden ser "físicas", como la imposibilidad de encender el carro antes de salir del trabajo, y "sociales", como la falta de dinero, o las negativas de los amigos debido a este tema.

En segundo lugar, tenemos frustraciones de origen interno: que son, entre otras, la inadaptación emocional y la falta de tolerancia a las mismas. De este modo el logro y el fracaso, así como la dependencia e independencia, son las principales fuentes internas de frustración y de acción.

³³ Id.

La repetición de la frustración tiende a desarrollar la distancia entre su causa y la reacción; y puede llegar el momento en que se ha perdido la noción del origen de la frustración.

Con relación a los conflictos pueden considerarse de cuatro tipos.

- Cuando la elección debe ser hecha entre varias alternativas agradables, como la elección de carrera.
- Cuando la elección debe hacerse ante un solo camino, cuyo recorrido deseamos o no deseamos.
- Un tercer tipo de conflictos se da cuando se representan dos metas a elegir, pero una de ellas es desechada pero no todo.
- Existe un cuarto tipo de conflicto, que sucede cuando debe hacerse una elección entre dos cosas malas.

Si el conflicto es grave y prolongado puede acabar creando en nosotros no sólo una gran tensión, sino también puede quebrar o trastornar nuestra salud mental.

Aprender a identificar lo que sentimos y a expresar de manera adecuada nuestras emociones es uno de los aspectos más importantes en la inteligencia emocional. Existen muchas maneras de enseñar a dominar o manejar correctamente las emociones.

8.2 Sacando provecho de las emociones negativas y la crisis:

Las emociones constituyen un amplio universo que comprende tanto sentimientos positivos como negativos. La idea no es reprimir los sentimientos negativos, porque eso podría generar un estado de opresión interna que lleve a su vez a agresión o violencia³⁴. Lo importante es que las emociones y sentimientos negativos pierdan su connotación negativa al ser

³⁴ *Ibídem.* Pág. 50

procesados correctamente, aprovechando el aprendizaje que trae esta experiencia, buscando nuevas soluciones o enfrentando nuevos retos.

8.3 Beneficio de manejar la auto-conciencia:

Uno de los aspectos más importantes en la gama de las habilidades planteadas por la inteligencia emocional, es la capacidad para darnos cuenta, con precisión, del tipo de emociones que experimentamos, estos e consigue gracias a la conciencia de nosotros mismos, de lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Por tanto el primer paso es estar concientes de lo que sentimos para luego comprender porque nos sentimos de determinada forma; esto implica diferenciar con claridad entre los sentimientos experimentados y la forma como se relacionan³⁵, es decir, saber lo que se está sintiendo y por que; de esta manera se pueden regular las emociones y por tanto sus expresiones.

8.4 Sordera emocional:

Cuando se habla de sordera emocional se hace referencia a la imposibilidad de detectar e interpretar las emociones del intercomunicador³⁶.

Cuando uno de los integrantes de la comunicación no está capacitado para leer las emociones del otro, ni para ejercer empatía, no puede recibir en forma completa la información. Parte complementaria de las palabras y el lenguaje no verbal son las emociones; en este caso cobra importancia la lectura integral.

³⁵ *Ibidem*. Pág. 53

³⁶ López de Bernal, Elena; Gonzalez Medina, M. Fernando. *Inteligencia emocional*, . Editorial Ganna - Bogotá, pág. 119

9. AUTOESTIMA.-

La autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular: el sí mismo³⁷. Para Bonet, J.V. (Se amigo de ti mismo. Manual de autoestima, 1994, pág 17) autoestima es un conjunto de actitudes del individuo hacia sí mismo, entendiendo por actitud una pauta más o menos estable y coherente de percepción, pensamiento, evaluación, sentimiento, dirigida hacia un objeto, una persona, un ideal, etc.³⁸

Otro autor afirma que la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sensaciones, sentimientos y experiencias que vamos recogiendo a lo largo de nuestra vida y que nos permite desarrollar la habilidad de establecer nuestra identidad y darle su valor. A partir de hecho podemos proponernos metas y alcanzarlas³⁹. Este concepto es el que más nos sirve a los fines de trabajar la producción de cine formativo para el desarrollo de inteligencia emocional.

Es pertinente entonces, preguntarnos, ¿cómo establecemos nuestra identidad?, y una probable respuesta la encontramos junto a Alcántara⁴⁰, que nos dice que la autoestima tiene su origen en:

- La observación propia de uno mismo en base a una serie de sucesivas auto evaluaciones referidas a los niveles alcanzados en relación con los propuestos previamente.
- De la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros.

Por tanto, la autoestima no sólo parte de factores internos, sino que es influenciada por factores externos.

³⁷ Rosenberg M. 1973, pág. 39

³⁸ Silvia Choque Marca, *Manual de autoestima y valores*. Pág. 11

³⁹ Soto, pág. 5

⁴⁰ José Antonio Alcántara, *Como educar la autoestima*. Barcelona, Ed. CEAC, 1993, pág. 18

9.1 Niveles de autoestima:

Los niveles de autoestima son fáciles de reconocer, tales como:

- **Alta autoestima**, se dice de la persona capaz de reconocer sus logros y los de los demás. Están abiertos a recibir afecto de los que los rodean y confían en sus capacidades. Es el sentimiento de valoración y aceptación positiva de uno mismo.
- **Baja autoestima**, es un sentimiento de rechazo y valoración negativa que tienen uno de sí mismo, y se empieza a formar en la célula familiar. La persona con baja autoestima siente que los demás no lo valoran, se siente inseguro en relación al afecto, evita situaciones que le provoquen ansiedad.

9.2 Componentes de autoestima:

Los componentes de la autoestima son⁴¹:

- **Componente cognitivo**; se refiere al auto concepto basado en una idea, creencias, percepción y procesamiento de información, priorizando datos aprendidos sobre nosotros mismos, incluso sobre los demás.
- **Componente afectivo**, es la valoración de lo que en nosotros hay de positivo o negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, agradable o desagradable que vemos en nosotros mismos. Se deduce que “a mayor carga afectiva, mayor potencia de la autoestima”.
- **Componente conductual**, significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica el comportamiento consecuente y coherente. Es la autoafirmación.

9.3 AUTOESTIMA Y TOLERANCIA.-

Tolerar es permitir un mal que se puede evitar, con el fin de obtener un bien. (La palabra permitir a veces significa aprobar, pero aquí se utiliza en el sentido de no impedir).

⁴¹ *Ibidem*. Pág. 20

La tolerancia social es la capacidad de aceptación de una persona o de un grupo ante lo que no es similar a sus valores morales o las normas establecidas por la sociedad.

Tolerancia no es hacer concesiones, pero tampoco es indiferencia. Para ser tolerante es necesario conocer al otro. Es el respeto mutuo mediante el entendimiento mutuo. Según ciertas teorías el miedo y la ignorancia son las raíces que causan la intolerancia y sus patrones pueden imprimirse en la psique humana desde muy temprana edad.

Por ello, se podría decir que la tolerancia es el respeto mutuo, incluso, cuando el entendimiento mutuo no existe.

La tolerancia se ejerce cuando un individuo tiene la autoridad o el poder de prohibir o suspender una acción que considere indeseable o molesta y no lo hace, sino que deja actuar.

A menudo se tiende a asimilar la tolerancia a unas nociones, que aunque cercanas en algunos puntos, se revelan fundamentalmente diferentes:

- **La indiferencia:** La indiferencia es no sentir ni placer, ni dolor, frente a lo que se percibe. No es en absoluto necesaria la tolerancia frente a cosas por las cuales no se siente emoción alguna. Por ejemplo, una persona para quien las cuestiones religiosas no son una preocupación, no puede ser calificada de tolerante en materia religiosa.
- **La indulgencia:** La indulgencia va más allá de la tolerancia, pues es una disposición a la bondad, a la clemencia, una facilidad de perdonar, mientras que la tolerancia puede ser condescendiente. La indulgencia es la capacidad que tiene el individuo de pasar por alto una acción que considera es nociva.
- **El respeto:** El respeto supone que se comprenda y comparta los valores de una persona o de una idea cuya autoridad o valor actúa sobre nosotros. A través del respeto, juzgamos favorablemente algo o a alguien; por el

contrario, a través de la tolerancia, intentamos soportar algo o alguien independientemente del juicio que le asignamos: podemos odiar aquello que toleramos. Además para poder respetar a los demás, tiene que primero respetarse uno mismo.

- **Tolerancia y reprobación:** Sin embargo, se considera generalmente que no hay tolerancia sin agresión, es decir que sólo se puede ser tolerante frente aquello que nos molesta (es decir con lo que no se está de acuerdo) pero que se acepta por respeto al individuo (el humanismo) o para la defensa de un ideal de libertad (el liberalismo).

Cabe aclarar que la tolerancia debiera tener límites, basados en valores, para evitar la anarquía que promulgaba por ejemplo Nietzsche.

En todos los casos, para que haya tolerancia, debe haber elección deliberada. Sólo se puede ser tolerante con aquello que uno puede intentar impedir. La aceptación bajo constricción es la sumisión. Por esto la autoestima juega un rol primordial en este aspecto.

Desde los años 1950, la tolerancia se define generalmente como un estado mental de apertura hacia el otro. Se trata de admitir maneras de pensar y actuar diferentes de aquéllas que uno mismo tiene.

9.4 AUTOESTIMA Y RESILIENCIA .-

Edith Grotberg (Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity 2003, pág. 37) define la resiliencia como “la capacidad universal que permite a la persona, grupo o comunidad, prevenir, minimizar o superar los efectos de la adversidad”. La resiliencia puede transformar o fortalecer las vidas de aquellos que son resilientes. Tiene estrecha relación con el valor de la fe.

Por ejemplo en metalurgia, al resiliencia se define como al capacidad de los metales para resistir a los golpes y recuperar su estructura interna.

Dentro de la osteología se refiere a la capacidad de los huesos para crecer en el sentido correcto después de una fractura.

9.4.1 Cambio de actitud:

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. El Modelo del Bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias. Los investigadores de la resiliencia critican la "escasa atención prestada a las fuerzas que mantienen sana a la gente" en los campos de la psicología y la psiquiatría, señalando la propensión a "conformarse con detectar, categorizar y rotular enfermedades" (Wolin y Wolin, *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. 1993, pág. 3), una crítica que también puede aplicarse al ámbito de la educación. Algunos exhortan a sus colegas a "explorar plenamente las fuentes de fortaleza individual" (Higgins, 1994, pág. 2) Y muchos han adoptado una nueva actitud hacia el riesgo, el estrés y el trauma: con un ambiente adecuado que respalde la resiliencia puede surgir fortaleza de la adversidad (Higgins, 1994; Richardson y otros, 1990; Werner y Smith, 1992; Wolin y Wolin, 1993).

9.4.2 Mándala de la Resiliencia:

En otro plano, Wolin y Wolin (1993) utilizan el concepto de *mándala de la resiliencia*.

Estos autores señalan algunas características personales de quienes poseen esta fuerza, y proporcionan algunas definiciones para ella:

FIGURA 1: MÁNDALA DE LA RESILIENCIA



- **Introspección:** Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.

En una primera fase consiste en observar el entorno y comprender como funciona, luego la etapa de conocimiento (nombrar o etiquetar el problema) y ser capaz de observar el problema o al situación externamente. Y finalmente la comprensión, o etapa “insight”, es decir, como utilizar la experiencia pasada para ayudarse en el presente.

- **Independencia:** Se definió como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto.

- **Capacidad de relacionarse:** Es decir, la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. Una autoestima baja o exageradamente alta producen aislamiento: si es baja por autoexclusión vergonzante y si es demasiado alta puede generar rechazo por la soberbia que se supone.

- **Iniciativa:** El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- **Humor:** Encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.
- **Creatividad:** La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia.
- **Moralidad:** Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros.

Otros dos puntos importantes a considerar serían:

- **Autoestima consistente:** Es la base de todos los pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo, “suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible.
- **Capacidad de pensamiento crítico:** Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros y que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la adversidad que se enfrenta. Y se propone modos de enfrentarlas y cambiarlas. A esto se llega a partir de criticar el concepto de adaptación positiva o falta de desajustes que en la literatura anglosajona se piensa como un rasgo de resiliencia del sujeto (Melillo, Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy 2002: 10).

9.4.3 Factores que facilitan la resiliencia:

A continuación veremos algunos factores que facilitan la resiliencia, tanto internos como ambientales:

CUADRO 7: Factores que facilitan la resiliencia

Factores protectores internos y ambientales

Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia

- 1. Presta servicios a otros y/o a una causa.
- 2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
- 3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
- 4. Sentido del humor.
- 5. Control interno.
- 6. Autonomía; independencia.
- 7. Visión positiva del futuro personal.
- 8. Flexibilidad.
- 9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
- 10. Automotivación.
- 11. "Es idóneo" en algo; competencia personal.
- 12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

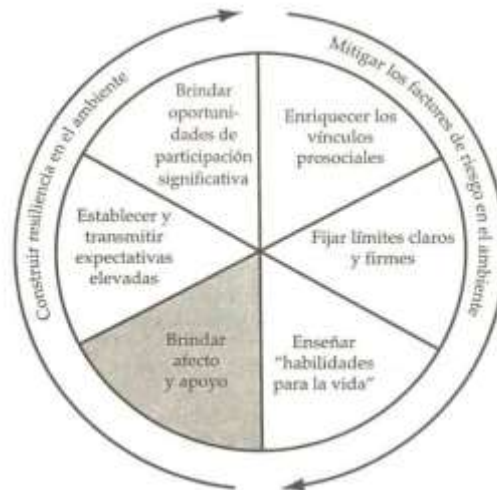
Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia

- 1. Promueve vínculos estrechos.
- 2. Valora y alienta la educación.
- 3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
- 4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
- 5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
- 6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar "la ayuda requerida".
- 7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
- 8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
- 9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.
- 10. Fomenta el desarrollo de valores pro sociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación)
- 11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
- 12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

9.4.4 Fortalecer la resiliencia:

Existen algunos pasos que pueden ayudar a fortalecer la resiliencia, estos son:

FIGURA 2: PASOS PARA FORTALECER LA RESILIENCIA



- **Pasos 1 a 3: Mitigar el riesgo:** La investigación sobre los factores de riesgo, que abarca cientos de estudios a lo largo de varias décadas, ha sido examinada a fondo por Hawkins, Catalana y Miller (1992), quienes también realizaron sus propios estudios del riesgo y la protección durante las dos décadas pasadas. Llegaron a la conclusión de que la bibliografía sobre el riesgo indica tres estrategias principales para mitigar el efecto del riesgo en la vida de niños y jóvenes, las que de hecho los impulsan hacia la resiliencia (Hawkins y Catalano, 1990).

A) Enriquecer los vínculos: Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, y se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos. De manera análoga, la bibliografía sobre el cambio escolar también hace hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

B) Fijar límites claros y firmes: Ello consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

C) Enseñar habilidades para la vida: Éstas incluyen: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se las enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Botvin y Botvin, *Psicología Conductual*, Vol.3, n#3, 1995, pág. 333-359, 1995). También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces dentro de la escuela.

- **Pasos 4 a 6: Construir resiliencia:** La investigación de la resiliencia aporta tres pasos adicionales importantes. Bernard (1991) sintetizó estos datos en las siguientes recomendaciones, que constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad.

D) Brindar afecto y apoyo: Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Por ser el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, aparece sombreado en el diagrama de la Rueda de la Resiliencia. De hecho, parece casi imposible "superar" la adversidad sin la presencia de afecto. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales (Werner y Smith, 1992), así como otras entidades que ayudan a fortalecer la resiliencia.

Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia para adultos y niños (Higgins, 1994).

Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Noddings (Schools face crisis in caring. *Education Week*, 8 (14), 1988:32) observa: "Es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas -incluso cosas raras como sumar fracciones- para personas a las que quieren y en quienes confían".

E) Establecer y transmitir expectativas elevada: Este paso aparece con reiteración tanto en la bibliografía sobre la resiliencia como en las investigaciones del éxito académico. Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y *realistas* a efectos de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos escolares, sobre todo los que cargan con uno o más de los incontables rótulos aplicados en las escuelas, son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con el personal de la escuela, que critica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman.

F) Brindar oportunidades de participación significativa: Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más "práctica", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real", y las decisiones se tomen más a menudo en ellugar de trabajo, con activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

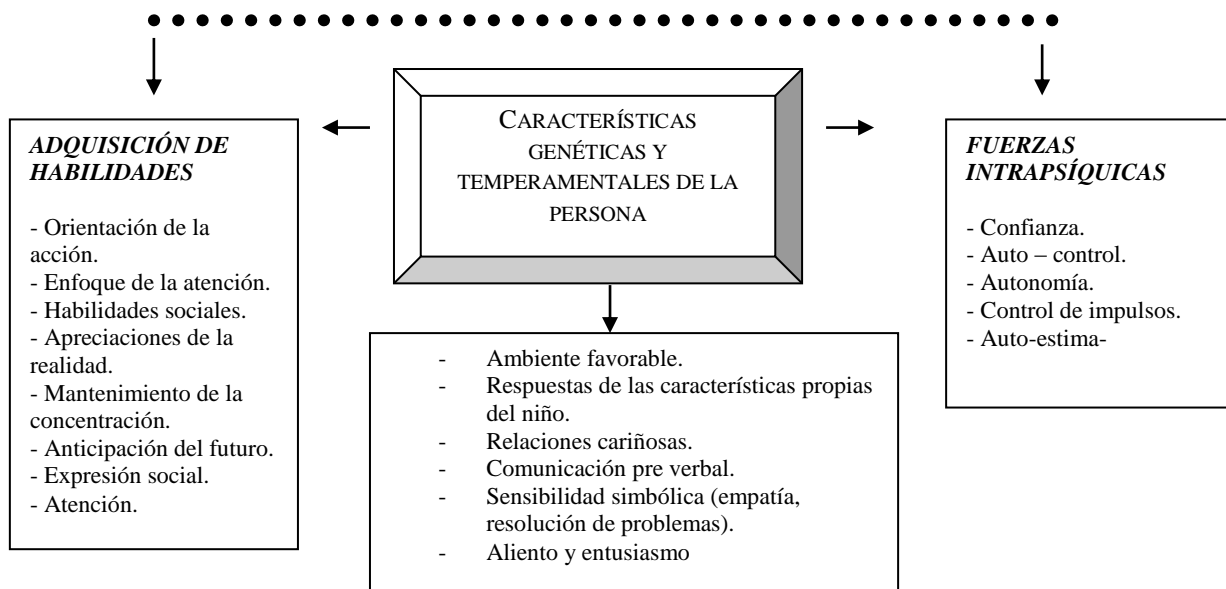
Aplicados en combinación, estos seis pasos han dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los test estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones (Hawkins, 1992). Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos.

9.4.5 Resiliencia y desarrollo psicosocial:

Edith Grotberg (1995) asume que la resiliencia puede ser una respuesta ante la adversidad en forma mantenida a lo largo de la vida o en un momento determinado.

Las acciones que promueven la resiliencia son adecuadas en función a la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona, la autora sugiere tres fuentes principales que se reúne en torno a las características genéticas y temperamentales de la persona⁴²:

FIGURA 3: CARACTERÍSTICAS GENÉTICAS Y TEMPERAMENTALES DE LA PERSONA



⁴² PACHECO LUZA, EDGARD FERNANDO. *Inteligencia emocional como condición resiliente y consumo de alcohol en estudiantes universitarios de Ciencias de la salud de la universidad Andina – Cusco* 2006. pág. 32

Se entiende por fortaleza intra-psíquica: “yo estoy/yo soy”; por herramientas interpersonales y sociales: “yo puedo”, y se usan como soportes y recursos aquellos que aporten al “yo tengo”.

10. LOS VALORES.-

Son principios, actitudes que guían el comportamiento humano y se adecuan al contexto sociocultural trascendiendo el tiempo y espacio. Buscan encaminar al hombre hacia el desarrollo integral (físico, psíquico, social y espiritual).

Se puede decir que el valor es todo aquello a lo que el hombre aspira por considerarlo deseable, ya sea que se trate de objetos concretos, o de ideales abstractos que motivan y orientan al quehacer humano en una cierta dirección.

Los valores sirven para orientar nuestras conductas, ya que en base a ellas decidimos como actuar, ante las diferentes situaciones que nos plantea la vida.

Se consideran como valores más importantes⁴³:

- Honradez, respeto a la propiedad de bienes que son ajenos.
- Justicia, voluntad constante y perpetua de dar a cada uno su derecho.
- Solidaridad, respuesta activa en beneficio de una persona o grupo.
- Caridad, cualidad emocional que nos inclina a proteger y ayudar a nuestros semejantes.
- Responsabilidad, signo de madurez que implica cumplir una obligación.

Entre otros estos son considerados valores importantes, sin embargo, particularmente lo resumiría en cuatro:

- Amor, como un sentimiento completo, íntegro y enriquecedor. Valor que engloba muchas actitudes de comportamiento relacionadas a la justicia, caridad, solidaridad, sinceridad.

Este valor se inicia en nosotros mismos y se proyecta a los demás, por tanto puede anular el valor que citamos a continuación: la obediencia.

⁴³ Silvia Choque Marca, *Manual de autoestima y valores*. Pág. 42

- Obediencia, aceptar y cumplir con al voluntad de otras personas, generalmente una autoridad.

Tomando en cuenta que sólo la persona que aprende a obedecer, será capaz de liderar de manera correcta.

- Fe, es un valor basado en la confianza. En creer que todo tiene solución, y las cosas saldrán bien. Creer también en los demás, por tanto delegar. Y creer en Dios, como un amigo, un padre, una ayuda oportuna en medio de los problemas de la vida diaria.
- Agradecimiento, agradecer significa encontrar un motivo para dar gracias, y esa capacidad de ser agradecidos nos lleva a ver lo bueno incluso en aquellas situaciones que parecen desagradables, por tanto se desarrolla la resiliencia y el optimismo.

10.1 Componentes:

Son dos, el afectivo y el cognitivo

- Componente afectivo, Aquel componente de carácter emocional, afectivo, y que vincula el valor a nuestros sentimientos internos.
- Componente cognitivo, significa la percepción por el sujeto de aquello que dimensiona como valor

10.2 Inteligencia emocional y valores:

Uno de los principales motores para movilizar nuestra actitud es el significado que tiene para cada uno al situación que está viviendo. Parte de este significado lo conforman los valores. Cuando las personas no sólo tienen conciencia sobre las propias emociones, motivaciones y habilidades sociales, sino que además tienen claridad sobre los valores, pueden actuar con mayor integridad. Tienen la facilidad de hacerse cargo de su propio desempeño, sus actos son catalogados en términos de la buena ética y son capaces de reconocer sus propias fallas.

10.3 Valores cristianos:

Son lo que se orientan a una integración de mente, corazón, emociones y conllevan a tener cuatro relaciones básicas en la vida:

- Consigo mismo *como persona*

- Con Dios como *padre, maestro y guía*
- Con los otros como *hermanos*
- Con las cosas con *Libertad*

10.4 Amistad y valores:

El ser humano es un ser social, por tanto esta destinado a vivir en comunidad. En esta convivencia encontramos la amistad como una de las mayores satisfacciones, ya que la amistad engloba valores como: amor, sinceridad, justicia, lealtad, caridad, solidaridad, perdón. Es decir, una amistad sólida es aquella que con el paso del tiempo, ha sabido mantener y conservar intactos dichos valores. Por tanto, suele suceder que si somos capaces de mantener buenos amigos con el paso de los años, en consecuencia, seremos más coherentes con nuestros valores.

11. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS SOBRE LA NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.-

El desarrollo de la inteligencia emocional depende del nivel de desarrollo de cada individuo, por eso es importante conocer algunas características básicas del público que participó en el presente proyecto, a saber:

11.1 Niñez ⁴⁴:

La niñez mediana es un período de muchos cambios en la vida de un niño. A esta edad, los niños ya pueden vestirse por sí solos, atrapar una pelota más fácilmente solo con las manos y amarrarse los zapatos. Lograr independizarse de la familia es ahora más importante. Acontecimientos como comenzar a ir a la escuela hacen que estos niños entren en contacto permanente con el mundo exterior. La amistad se hace cada vez más importante. En este período se adquieren rápidamente habilidades físicas, sociales y mentales. Es fundamental que en este período el niño aprenda a desenvolverse en todas las áreas de la vida, a través de los amigos, el trabajo en la escuela y el deporte, entre otras cosas.

⁴⁴ Green M, Palfrey JS, editors. Bright Futures Family Tip Sheets: Middle childhood. Arlington (VA): National Center for Education in Maternal and Child Health; 2001, pág. 1541 – 1571.

11.1.1 Cambios emocionales y sociales:

- ❖ Se independiza más de los padres y la familia.
- ❖ Aprende a tener una noción más clara de lo bueno y lo malo.
- ❖ Comienza a entender el concepto de futuro.
- ❖ Entiende cada vez más su lugar en el mundo.
- ❖ Presta más atención a la amistad y al trabajo en grupo.
- ❖ Desea cada vez más encajar entre los amigos y ser aceptado por ellos.

11.1.2 Cambios mentales y cognoscitivos:

- ❖ Adquiere rápidamente habilidades mentales.
- ❖ Tiene mayor capacidad para describir sus experiencias y hablar acerca de sus ideas y sentimientos.
- ❖ Muestra menos atención a sí mismo y más interés en los demás

11.1.3 Lenguaje:

- ❖ Disfruta que le lean cuentos y participa apuntando con el dedo, haciendo sonidos relevantes y volteando las hojas.
- ❖ Se entera que el lenguaje es efectivo para captar la atención de otros y satisfacer sus necesidades y deseos.
- ❖ Puede tener un vocabulario entre 50 y 100 palabras.

11.2 Adolescencia:

La OMS⁴⁵ define "la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana 10 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años".

Al incrementarse la velocidad del crecimiento se cambian las formas y dimensiones corporales, esto no ocurre de manera armónica ,por lo que es

⁴⁵ Organización Mundial de la Salud

común que se presenten trastornos como son : torpeza motora ,incoordinación , fatiga ,trastornos del sueño ,esto puede ocasionar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria.

Desarrollo sexual caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, aparición de caracteres sexuales secundarios y se inicia la capacidad reproductiva.

Aspectos psicológicos dados fundamentalmente por: Búsqueda de sí mismos, de su identidad; necesidad de independencia; tendencia grupal; evolución del pensamiento concreto al abstracto; manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual; contradicciones en las manifestaciones de su conducta y fluctuaciones del estado anímico; relación conflictiva con los padres; actitud social reivindicativa, se hacen más analíticos, formulan hipótesis, corrigen falsos preceptos ,consideran alternativas y llegan a conclusiones propias; la elección de una ocupación y la necesidad de adiestramiento y capacitación para su desempeño; necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida .

Los principales factores de riesgo son: Conductas de riesgo, familias disfuncionales, deserción escolar, consumo de alcohol y drogas, enfermedades de transmisión sexual asociadas a practicas riesgosas, embarazo, desigualdad de oportunidades en términos de acceso a los sistemas de salud, educación ,trabajo ,empleo del tiempo libre y bienestar social, condiciones ambientales insalubres, marginales y poco seguras.

Estos factores tienen una característica fundamental y es la interrelación marcada entre ellos ,en un adolescente pueden coincidir 2 o 3 a la vez, por lo que el conocimiento de estos conceptos y de los factores de riesgo ha dado prioridad a las acciones de promoción y prevención de salud ,unido a la necesidad de atención de los adolescentes y jóvenes dentro de la fuerza productiva y social.

Los factores protectores son: Estructura y dinámica familiar que satisface los procesos físicos y funciones de la familia, políticas sociales con objetivos dirigidos a la atención de la niñez y la adolescencia con acciones

específicas que permiten la salud integral ,el desarrollo y el bienestar social, desarrollo de medio ambiente saludables y seguros para ambos sexos, promoción del auto-cuidado en los dos sexos en relación con la salud reproductiva, autoestima y sentido de pertenencia familiar y social, posibilidades de elaborar proyectos de vida asequibles en congruencia con la escala de valores sociales morales apropiados, promoción de mecanismos que permitan la identificación y refuerzo de la defensa endógenas frente a situaciones traumáticas y de estrés (Resiliencia) conociendo la capacidad de recuperación ante condiciones adversas que poseen los niños y adolescentes.

11.3 Aristóteles y la juventud:

Extrayendo algunos conceptos donde Aristóteles antepone el carácter de los jóvenes al del anciano y el del hombre maduro, podemos leer:

- Los jóvenes son por carácter concupiscentes y decididos a hacer cuanto pueden apetecer.
- En los apetitos corporales son, sobre todo, seguidores de los placeres del amor e incontinentes en ellos.
- Son fácilmente variables y en seguida se cansan de sus placeres.
- Son los jóvenes apasionados y de genio vivo y capaz de dejarse llevar por sus impulsos.
- No son mal intencionados, sino ingenuos, porque todavía no han sido testigos de muchas maldades.
- Son crédulos, porque todavía no han sido engañados en muchas cosas.
- Están llenos de esperanza porque no han sufrido desengaños.
- Viven la mayoría de las cosas con esperanza porque miran lo que es futuro, mientras que el recuerdo mira al pasado.
- Son fáciles de engañar porque esperan fácilmente.
- Son animosos porque están llenos de decisión y esperanza.
- Son magnánimos porque aún no han sido humillados por la vida.

- Prefieren realizar las cosas que son hermosas que las que son convenientes, porque viven más según su manera de ser que según la razón.
- Son más amantes de los amigos y compañeros que los de otras edades, porque gozan con la convivencia y porque todavía no juzgan nada de cara a la utilidad y el lucro, y así tampoco a los amigos.
- Todo lo hacen con exceso, aman demasiado y odian demasiado.
- También son amantes de la risa, y por eso también son propensos a la burla.



OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS.-

Describir el programa de realización de cine.

Identificar las características de la Inteligencia emocional y autoestima.

Investigar y analizar el efecto del Programa de realización de Cine sobre el desarrollo de la Inteligencia emocional y autoestima.

2. INTERROGANTES BÁSICAS.-

¿En qué consiste el programa de realización de cine?

¿Cuáles son las características de la Inteligencia Emocional y Autoestima?

¿Cuál es el efecto del programa de realización de cine sobre el desarrollo de Inteligencia Emocional y Autoestima?

3. HIPÓTESIS.-

Es probable que el Programa de realización de Cine afecte positiva e integralmente al desarrollo de Inteligencia Emocional y Autoestima en niños y adolescentes de Alto Cayma – Enace, Arequipa.

SEGUNDA PARTE

PLANTEAMIENTO

OPERACIONAL

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.-

El tipo de problema a investigar es de campo.

El nivel es Cuasi-experimental.

Al tratarse de un estudio cualitativo, y de un tema poco explorado aún; se pretende ir más allá de la descripción de fenómenos y la correlación entre los mismos, para responder a causas de los eventos, por tanto es una investigación explicativa.

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN.-

2.1 Ubicación espacial:

Parroquia de 1ro. de Junio, zona de Enace, zona 13, distrito de Alto Cayma, Arequipa – Perú.

2.2 Ubicación temporal:

El horizonte temporal del Estudio está referido entre Abril y Diciembre del 2008.

3. GRUPOS.-

Niños y adolescentes de nivel cultural medio, que asisten a la Parroquia 1ro. de Junio, de Alto Cayma, Enace, sector 13.

3.1 Niños:

29 niños de las siguientes características:

	cantidad	edades	Nivel socio económico ⁴⁶
Niñas - mujeres	17	<i>Entre 6 a 8 años.- 6 niñas</i>	<i>Bajo: 15 niñas</i>
		<i>Entre 9 a 12 años.- 11 niñas</i>	<i>Medio bajo: 2 niñas</i>
Niños - varones	12	<i>Entre 6 a 8 años.- 3 niños</i> <i>Entre 9 a 12 años.- 9 niños</i>	Bajo: 12 niños

⁴⁶ El Nivel socioeconómico es determinado por los trabajadores de la Parroquia. Lo hacen en comunicación con los directivos de las asociaciones de cada zona y la verificación posterior de la vivienda (material de construcción, n# de habitaciones y cantidad de camas en relación al tamaño de la familia, muebles, etc.)

3.2 Adolescentes:

14 adolescentes de nivel cultural medio, de las siguientes características:

	cantidad	edades	Nivel socio económico ⁴⁷
Adolescentes mujeres	- 7	Entre 14 a 16 años	Bajo
Adolescentes varones	- 7	Entre 14 a 16 años	Bajo

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN.-

4.1 Técnicas:

Para la recolección de datos se utilizarán técnicas específicas según cada indicador, entre ellas:

- Guionización
- Animación de personajes
- Escenificación
- Realización de cine
- Observación y entrevista

4.2 Instrumentos:

A cada técnica le corresponde un instrumento específico, y en su mayoría se presentan en forma de diferencial semántico por su facilidad para el análisis de datos, tenemos respectivamente los siguientes instrumentos:

- Guía de observación
- Guía de entrevista
- Guía de indagación
- Ficha de paradigma de guión
- Ficha de creación de personaje
- Ficha juego de roles
- Lista de cotejos

⁴⁷ El Nivel socioeconómico es determinado por los trabajadores de la Parroquia. Lo hacen en comunicación con los directivos de las asociaciones de cada zona y la verificación posterior de la vivienda (material de construcción, n# de habitaciones y cantidad de camas en relación al tamaño de la familia, muebles, etc.)

4.3 Estructura del instrumento:

Cabe recordar que el programa de realización de cine comprende cuatro etapas:

ETAPAS	DESCRIPCIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN - INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO -CÓDIGO-
1ra. etapa	Sesión introductoria	Línea base	A1 – A2
2da. etapa	Realización de talleres	Evaluación del desempeño (al final de cada taller)	B1-B2-B3-B4-B5
3ra. etapa	Realización de guiones y cortometrajes	Evaluación parcial (al final de la etapa dos y tres)	C1-C2-C3-C4-C5-C6 – C7
4ta. etapa	Difusión	Evaluación final	D1 – D2

LÍNEA BASE.-

VARIABLES	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO	CÓDIGO DEL INSTRUMENTO
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Autoconfianza	Creación de personaje e historia	Ficha: ¿Qué pasaría si yo fuera?	1	A1
	Mot. personal			2	
AUTOESTIMA	Entorno			3	
	Resiliencia			4	
	Tolerancia			5	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Empatía	Observación	Guía de observación	6	A1
	Autocontrol			7	A2
	Hab. Sociales			8	A2

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO.- (al final de cada taller)

VARIABLES	INDICADORES	DIMENSIONES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	ESTRUCTURA DEL INSTRUM.	CODIGO DEL INSTRU.
AUTOESTIMA	Resiliencia	Creatividad	Guionización	Ficha Paradigma de guión	1	B1
		Optimismo				
		Fe - esperanza				
		Actitud reflexiva				
		Conocimiento				
	Aficiones					
Tolerancia	Respeto mutuo	Respeto mutuo	Animación de personajes	Ficha de Creación de personaje	3	B3
		Nivel de distinción				
		Prudencia				
		Nivel de indiferencia				
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Autoconfianza	Lo que soy	Escenificación	Improvisación: Juego de Roles	5	B5
		Lo que creo ser				
		Nivel de indecisión				
		Nivel de ansiedad				
		Perseverancia (Capacidad para alcanzar metas)				
	Autocontrol	Capacidad de decir no	Capacidad de decir no			
			Reconocimiento de responsabilidades			
			Modales			
			Lenguaje			
	Habilidades Sociales	Homeostasis	Homeostasis			
Asertividad						
Capacidad de resolver problemas						
Flexibilidad						
Trabajo en equipo						
Conducta interpersonal						
Lenguaje corporal						
Capacidad para pedir ayuda						
Nivel de participación						
Empatía	Comunicación interpersonal	Comunicación interpersonal	Realización de Cine	Lista de Cotejos	6	B6
		Ayuda mutua				
		Comprensión				
		Ternura				

EVALUACIÓN PARCIAL.- (al final de cada etapa)

VARIABLES	INDICADORES	DIMENSIONES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO	CÓD. DEL INST.		
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Motivación personal	Deseo	Focus group	Guía de indagación	1	C1		
		Necesidad			2			
		Voluntad			3			
	Autoconfianza	Lo que soy vs Lo que creo ser	Focus group	Guía de indagación	4	C2		
		Nivel de indecisión			5			
		Nivel de ansiedad			6			
		Perseverancia (Capacidad para alcanzar metas)			7			
	Autocontrol	Capacidad de decir no	Observación	Guía de observación	8	C4		
		Reconocimiento de responsabilidades			9			
		Modales			10			
		Lenguaje			11			
		Homeostasis			12			
	Habilidades Sociales	Asertividad			13	C5		
		Capacidad de resolver problemas			14			
		Flexibilidad			15			
		Trabajo en equipo			16			
		Conducta interpersonal			17			
		Lenguaje corporal			18			
		Capacidad para pedir ayuda			19			
		Nivel de participación			20			
AUTOESTIMA	Resiliencia	Creatividad			Focus group	Guía de indagación	21	C6
		Optimismo					22	
		Fe - esperanza	23					
		Actitud reflexiva	24					
		Conocimiento	25					
		Aficiones	26					
Tolerancia	Respeto mutuo	Observación	Guía de observación	27	C7			
	Nivel de distinción			28				
	Prudencia			29				
	Nivel de indiferencia			30				
	Nivel de reprobación			31				

EVALUACIÓN FINAL.- (al culminar el proyecto)

VARIABLES	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO	CÓDIGO DEL INSTRUMENTO
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Mot. Personal	Entrevista	Guía de entrevista	1	D1
	Empatía	Observación	Guía de observación	2	D2
AUTOESTIMA	Entorno	Entrevista	Guía de entrevista	3	D1
	Satisfacción personal	Entrevista	Guía de entrevista	4	
	Satisfacción grupal			5	
	Reconocimiento			6	

CODIGO
A1

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN DE LINEA BASE

FICHA: LÍNEA BASE

CREA UN CUENTO DE ACUERDO A LAS SIGUIENTES SUPOSICIONES

A. Completa el recuadro y en base a eso crea tu propia historia

1. ¿Qué pasaría si yo fuera? (1)
(Escoge cualquier personaje: desde un ser humano, animal o cosa)

2. ¿Y mis amigos serían? (5)
(Inventa un personaje para tus amigos, pero que no sean más de tres amigos, y describe tu relación con ellos)

3. ¿Qué estamos haciendo? (2) (3) (6)
(Describe una actividad)

4. ¿Qué problema enfrentamos? (2) (3) (6)
(Algo malo, riesgoso, difícil, triste, sucede)

5. ¿Cómo termina la historia? (4)
(Primero define si logran o no salir del problema, y si lo hacen, de que manera)

B. Ahora escribe la historia completa de tu cuento

C. Luego realiza un dibujo sobre el cuento que has creado

CODIGO
A2

LÍNEA BASE
GUÍA DE OBSERVACIÓN
(tipo diferencial semántico)

1. AUTOCONTROL (7) .-

Controla su conducta : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : No controla su conducta

2. HABILIDADES SOCIALES (8) .-

Social: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Antisocial

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

TALLER DE GUIÓN (1) :

CODIGO
B1

FICHA PARADIGMA DE GUIÓN					
CREA UNA HISTORIA CON LOS SIGUIENTES PARÁMETROS					
PRIMERA IMAGEN	DESARROLLO			CLÍMAX	FINAL
↓	Primer punto de giro	Crisis	Segundo punto de giro	↓	↓
Esta imagen presenta al personaje principal, y describe ligeramente el entorno que lo rodea	la primera acción importante del personaje	Describe una dificultad	Sucede algo inesperado, que hace que el personaje reaccione	Resolución del conflicto	Se cierran todos los círculos. Mensaje final

CODIGO
B2

GUÍA DE OBSERVACIÓN
(tipo diferencial semántico)

1. TOLERANCIA: RESPETO MUTUO (2) .-

Respetuoso : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Irrespetuoso

TALLER DE ANIMACIÓN (3) :

CODIGO
B3

FICHA DE PERSONAJE

Datos personales		Dibujo/Anotaciones
Nombre		
Sexo		
Edad		
Profesión		
Estatus social		
Estado civil		
Residencia actual		
Lugar de nacimiento		

Características	Habilidades y conocimientos																										
<table border="1"> <tr> <td>Confiado</td> <td>Desconfiado</td> </tr> <tr> <td>Alegre</td> <td>Triste</td> </tr> <tr> <td>Paciente</td> <td>Renegón</td> </tr> <tr> <td>Educado</td> <td>Malcriado</td> </tr> <tr> <td>Generoso</td> <td>Egoísta</td> </tr> <tr> <td>Justo</td> <td>Injusto</td> </tr> <tr> <td>Sociable</td> <td>Solitario</td> </tr> <tr> <td>Valiente</td> <td>Cobarde</td> </tr> <tr> <td>Sencillo</td> <td>Orgullosa</td> </tr> <tr> <td>Activo</td> <td>Perezoso</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Confiado	Desconfiado	Alegre	Triste	Paciente	Renegón	Educado	Malcriado	Generoso	Egoísta	Justo	Injusto	Sociable	Solitario	Valiente	Cobarde	Sencillo	Orgullosa	Activo	Perezoso							<input type="checkbox"/> Ahorrar <input type="checkbox"/> Bailar <input type="checkbox"/> Cantar <input type="checkbox"/> Cocinar <input type="checkbox"/> Combatir <input type="checkbox"/> Conducir (...) <input type="checkbox"/> Cultura general <input type="checkbox"/> Dibujar <input type="checkbox"/> Engañar <input type="checkbox"/> Equitación <input type="checkbox"/> Halagar <input type="checkbox"/> Intimidación <input type="checkbox"/> Idiomas (...) <input type="checkbox"/> Leer <input type="checkbox"/> Leyes <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Malabarismo (...) <input type="checkbox"/> Medicina <input type="checkbox"/> Memoria <input type="checkbox"/> Música (...) <input type="checkbox"/> Nadar <input type="checkbox"/> Oratoria <input type="checkbox"/> Orientación <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Primeros auxilios <input type="checkbox"/> Religión (...) <input type="checkbox"/> Robar <input type="checkbox"/> Seducir <input type="checkbox"/> Subterfugio <input type="checkbox"/> Supervivencia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Confiado	Desconfiado																										
Alegre	Triste																										
Paciente	Renegón																										
Educado	Malcriado																										
Generoso	Egoísta																										
Justo	Injusto																										
Sociable	Solitario																										
Valiente	Cobarde																										
Sencillo	Orgullosa																										
Activo	Perezoso																										
<p>Idiosincrasia (Rasgos particulares)</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																											
<p>Descripción física</p>																											

CODIGO
B4

GUÍA DE OBSERVACIÓN
(tipo diferencial semántico)

1. AUTOCONFIANZA: PERSEVERANCIA (4) .-

Constante: _____: _____: _____: _____: _____: Inconstante

ESCENIFICACIÓN (TALLER DE TEATRO) (5) .-

CODIGO
B5

FICHA: JUEGO DE ROLES

CREA PERSONAJES E INTERACTÚA

D. Dramatización

1. Representa un hecho observado o vivido
2. Representa a otra persona de tu familia o entorno
3. Representa personajes varios:
 - i. Un viejito
 - ii. Un jugador de fútbol
 - iii. Un bebe, etc

E. Jugando a adivinar:

Crea un personaje conocido y represéntalo, de tal manera que tus compañeros puedan adivinar de quien se trata

F. Interactúa:

Actúa como un objeto que se relaciona con otros (tus compañeros), respeta espacios y reglas.

TALLER DE REALIZACIÓN (6) .-

CODIGO
B6

LISTA DE COTEJOS
(tipo diferencial semántico)

EMPATÍA:

1. COMUNICACIÓN INTERPERSONAL (6).-

Facilidad : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Dificultad

2. AYUDA MUTUA (6).-

Cooperativo: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : No cooperativo

3. COOMPRESIÓN (6).-

Comprensivo: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Intolerante

4. TERNURA (6).-

Tierno : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Frío

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN PARCIAL

CODIGO
C1

GUÍA DE INDAGACIÓN-1

(tipo diferencial semántico – lista de cotejos)

MOTIVACIÓN:

1. Nivel de motivación (1,2 y 3).-

Altamente motivado: _____: _____: _____: _____: _____: Desmotivado

2. ¿A qué deseo responde? (1)

- Aprendizaje
- Ocio
- Diversión
- Fama
- Otros

3. ¿A qué necesidad responde? (2)

- Personal
- Familiar
- Social

4. Voluntad: ¿existe?, ¿Por qué? (3)

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN PARCIAL

CODIGO
C2

GUÍA DE INDAGACIÓN-1 (tipo diferencial semántico)

AUTOCONFIANZA:

1. ¿QUIÉN SOY? (4).-

Auto conocimiento: _____: _____: _____: _____: _____: Desconocimiento

2. LA CONCIENCIA DE MI MISMO ES (4).-

Positiva: _____: _____: _____: _____: _____: Negativa

3. NIVEL DE INDECISIÓN (5).-

Seguro: _____: _____: _____: _____: _____: Indeciso

4. NIVEL DE ANSIEDAD (6).-

Relajado: _____: _____: _____: _____: _____: Ansioso

GUÍA DE INDAGACIÓN-2
(tipo diferencial semántico)

RESILIENCIA:

5. FE, ESPERANZA (23).-

Esperanzado: _____: _____: _____: _____: _____: Desesperanzado

6. ACTITUD REFLEXIVA (24).-

Alto grado: _____: _____: _____: _____: _____: Ninguna

7. CONOCIMIENTO (25).-

Auto conocimiento: _____: _____: _____: _____: _____: Desconocimiento

8. AFICIONES (26).-

Posee : _____: _____: _____: _____: _____: Ninguna

GUÍA DE OBSERVACIÓN -1

(Tipo diferencial semántico)

AUTOCONFIANZA – AUTOCONTROL – HABILIDADES SOCIALES –
RESILIENCIA

9. PERSEVERANCIA (7).-

Constante: _____: _____: _____: _____: _____: Inconstante

10. CAPACIDAD DE DECIR NO (8).-

Alta: _____: _____: _____: _____: _____: Baja

11. RECONOCIMIENTO DE RESPONSABILIDADES (9).-

Asume: _____: _____: _____: _____: _____: No asume

12. MODALES (10).-

Buenos modales: _____: _____: _____: _____: _____: Sin modales

13. LENGUAJE (11).-

Apropiado: _____: _____: _____: _____: _____: Inapropiado

14. HOMEÓSTASIS (12).-

Apropiado: _____: _____: _____: _____: _____: Inapropiado

GUÍA DE OBSERVACIÓN-2
(Tipo diferencial semántico)

15. ASERTIVIDAD (13).-

Positivo: _____: _____: _____: _____: _____: Negativo

16. CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS (14).-

Capaz: _____: _____: _____: _____: _____: Incapaz

17. FLEXIBILIDAD (15).-

Flexible: _____: _____: _____: _____: _____: Inflexible

18. TRABAJO EN EQUIPO (16).-

Colabora: _____: _____: _____: _____: _____: No colabora

19. CONDUCTA INTERPERSONAL (17).-

Sociable: _____: _____: _____: _____: _____: Antisocial

GUÍA DE OBSERVACIÓN- 3
(Tipo diferencial semántico)

20. LENGUAJE CORPORAL (18).-

Seguro: _____: _____: _____: _____: _____: Indeciso

21. CAPACIDAD PARA PEDIR AYUDA (19).-

Comunica: _____: _____: _____: _____: _____: No comunica

22. NIVEL DE PARTICIPACIÓN (20).-

Participa: _____: _____: _____: _____: _____: No participa

23. CREATIVIDAD (21).-

Creativo: _____: _____: _____: _____: _____: Poco creativo

24. OPTIMISMO (22).-

Optimista: _____: _____: _____: _____: _____: Pesimista

CODIGO
C7

GUÍA DE OBSERVACIÓN
(tipo diferencial semántico)

TOLERANCIA:

25. RESPETO MUTUO (27) .-

Respetuoso : _____: _____: _____: _____: _____: Irrespetuoso

26. NIVEL DE DISTINCIÓN (28) .-

Distingue : _____: _____: _____: _____: _____: no distingue

27. PRUDENCIA (29) .-

Prudente : _____: _____: _____: _____: _____: Imprudente

28. INDIFERENCIA (30) .-

Afecto : _____: _____: _____: _____: _____: indiferencia

29. REPROBACIÓN (31) .-

Aprobación : _____: _____: _____: _____: _____: reprobación

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN FINAL

CODIGO
D2

GUÍA DE ENTREVISTA
(tipo diferencial semántico)

1. MOTIVACIÓN PERSONAL (1) .-

Posee metas: _____: _____: _____: _____: _____: No posee metas

Tiene sueños: _____: _____: _____: _____: _____: No tiene sueños

Esperanza : _____: _____: _____: _____: _____: Desesperanza

Tipos de motivación:

Profesionales: _____: _____: _____: _____: _____: Emocionales

2. ENTORNO (3) .-

Agradable: _____: _____: _____: _____: _____: Desagradable

Tolerable : _____: _____: _____: _____: _____: Intolerable

Saludable : _____: _____: _____: _____: _____: Dañino

3. CAUSAS DE DESARROLLO (O NO) DE AUTOESTIMA (4,5,6) .-

- a. Personales
- b. Sociales / grupales
- c. Familiares

5. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.-

Para efectos de recolección de datos se coordinó con el Padre Alex Busuttil - misionero de la congregación de los “Misioneros de San Pablo”, párroco y encargado del manejo de la Parroquia 1ro. de Junio – para delimitar las fechas y hora correspondientes para el estudio.

La duración de los talleres y por tanto del estudio e investigación, será en su totalidad de 4 meses en su etapa inicial.

La segunda etapa tendrá una duración de 2 meses, es la etapa de realización.

La tercera y última etapa es la de difusión, con una duración de 7 días

La investigación y recolección de datos se realizará en 4 etapas:

- **Línea base:** Se realizará una Línea Base para medir la inteligencia emocional y autoestima para reconocer como inicia cada participante.
- **Evaluación de desempeño:** Al finalizar cada taller se mide el progreso y avance del desarrollo de Inteligencia Emocional y autoestima de los participantes.
- **Evaluación parcial:** Al finalizar todos los talleres se realizará una evaluación general, que consolide el resultado obtenido en esta primera etapa.

Al Finalizar la realización de sus productos audiovisuales, se evaluará su progreso, madurez y desarrollo, ya que aquí se culmina la segunda etapa.

- **Evaluación final:** Al finalizar el proyecto, es decir, durante y después de la difusión del mismo, se procederá a medir el desarrollo final alcanzado de los participantes durante el proceso 2008.

6. CRONOGRAMA DE TRABAJO.-

	2008																2009																
	MAYO	JUNIO				JULIO				AGOSTO				SETIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL
ACTIVIDADES	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
Sección inicial: introductoria	■																																
Taller de guion		■	■																														
Taller de animación			■	■	■																												
Taller de actuación: Escenificación					■	■																											
Taller de realización						■	■	■																									
Preparación de guiones									■	■	■	■	■	■	■	■																	
Realización de cortometrajes														■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■								
Proyección de cortos																						■	■	■	■								
EVALUACIÓN																																	
Línea base	■																																
Evaluación de desempeño		■	■			■	■																										
Evaluación parcial																						■											
Evaluación final																								■									
REDACCIÓN																																	
Filtrado de resultados																										■	■						
Informe final y memoria																																	
Presentación																														■			

TERCERA PARTE

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos visto en la teoría, como a través del tiempo han existido diversos métodos e instrumentos de medición de la Inteligencia emocional como consecuencia de las diferentes formas de conceptualización que se han desarrollado.

Sin embargo ninguno de estos instrumentos muestra una validez predictiva.

El presente proyecto, a su vez, cuenta con instrumentos y técnicas de medición propios. La validez de los mismos está no sólo en la capacidad que tiene el arte para mostrar emociones “ocultas” a nosotros mismos, sino por el tiempo que se trabajó con dichas pruebas, ya que a mi parecer, las emociones no pueden ser medidas con simples pruebas de diez minutos o de tres horas. Las emociones primero hay que descubrirlas para conocerlas, y así aprender a manejarlas, no a reprimirlas, para expresarlas correctamente.

Este conocimiento de las emociones, como punto de partida, dependerá de la apertura de cada individuo participante. Si la participación fuera obligatoria y explícita, está apertura podría ser nula en muchos casos, por tanto la prueba podría carecer de validez. Pero no es el caso.

Por tanto es importante la motivación, como punto de inicio, con la que cada participante se involucra en el proceso.

En el presente caso, el hecho de aprender a hacer cine y realizarlo, fue el instrumento de motivación que impulsó a estos niños y adolescentes a no desistir en el camino y seguir adelante en el proceso con una apertura óptima.

La escala del diferencial semántico empleado en muchas etapas del proceso, es el siguiente:

Adjetivo:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Adjetivo
favorable	2		1		0		-1		-2		desfavorable

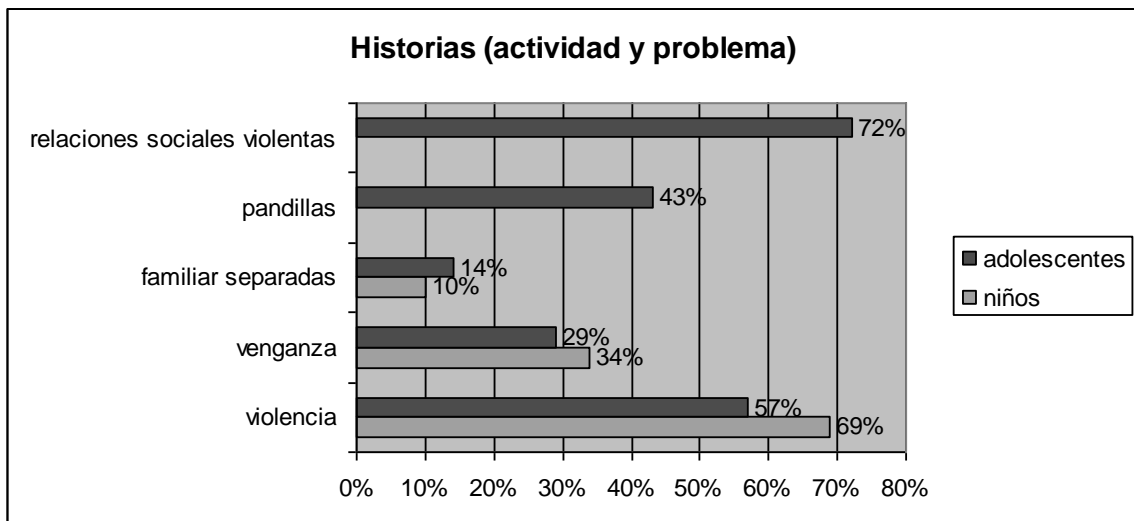
A continuación los resultados:

RESULTADOS DE LA LÍNEA BASE (por variables).-

- REALIZACIÓN DE CUENTOS

1. AUTOESTIMA

ENTORNO
GRÁFICO N#1



❖ ENTORNO:

NIÑOS: El 90% de los niños transmitieron en sus historias un entorno de violencia, venganza, hechicería y separación familiar por cuestiones laborales o de situaciones como la cárcel.

La pobreza no fue recurrente de manera directa, pero muchos de los aspectos antes mencionados nacen como consecuencia de este último.

ADOLESCENTES: En cuanto a los adolescentes, el 80% manifestó un entorno violento. Algunos en sus propias familias y otros con manifestaciones a nivel de pandillas, de la música que escuchaban, incluso en sus relaciones sentimentales.

INTERPRETACIÓN:

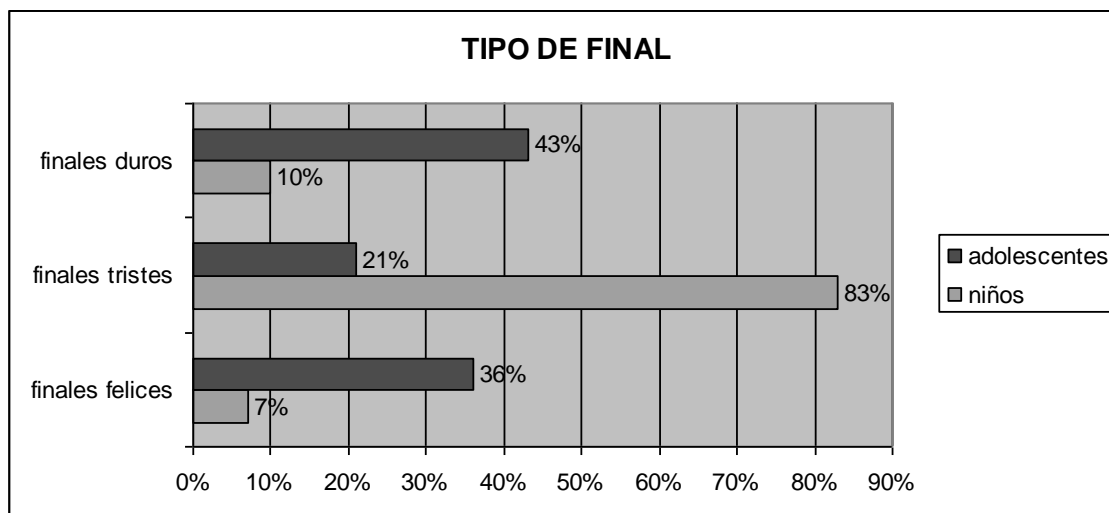
El entorno inicial de los participantes manifiesta violencia explícita, ya sea a nivel familiar (en niños), como una manifestación de este entorno familiar disfuncional, en pandillas o relaciones sentimentales (adolescentes).

Y aunque la pobreza no sea un tema recurrente de manera directa ni explícita, muchos problemas familiares surgen a raíz de problemas económicos, me refiero a situaciones de familias separadas por cuestiones de trabajo, o familiares encarcelados, etc.

En conclusión, el entorno de los participantes es violento, y la venganza es tomada como la salida natural frente a situaciones de dificultad. Y aunque creen en Dios, la hechicería es un tema recurrente que se emplea como una herramienta para cambiar su realidad o de venganza.

❖ **RESILIENCIA:**

NIVEL DE RESILIENCIA
GRÁFICO N#2



NIÑOS: El 98% de los niños mostraron poca resiliencia, es decir, no optan por aprovechar las dificultades, aprender de ellas, y buscar la mejor solución. Por el contrario buscan siempre la venganza.

El resentimiento es un sentimiento común entre ellos.

ADOLESCENTES: El 50% de los adolescentes mostraron poca resiliencia, sin embargo otro 50% manifestaron una disposición al cambio positivo. Es decir, son capaces de aprender de sus problemas y seguir adelante con ánimo y optimismo.

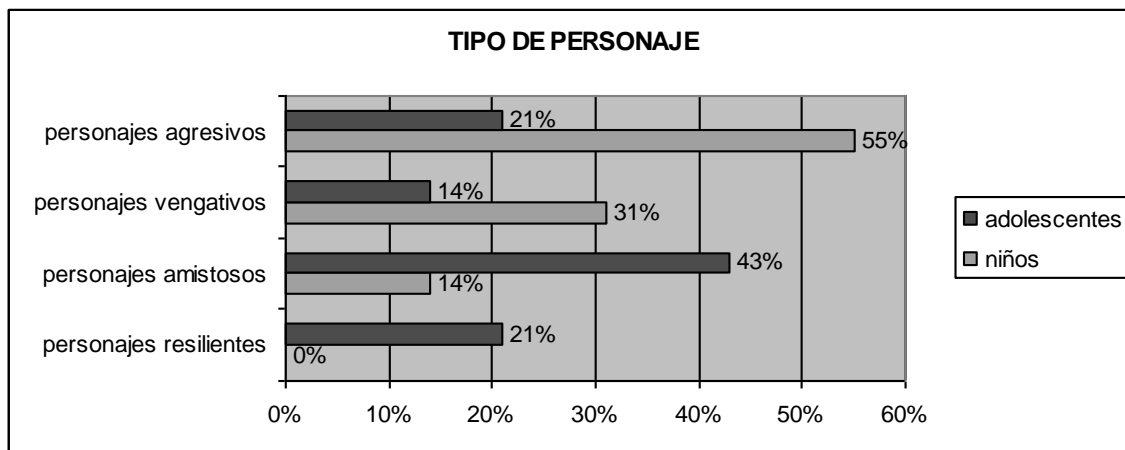
INTERPRETACIÓN:

En cuanto a la resiliencia, la mayoría de niños parecen seguir el ejemplo de sus padres, por tanto, no son capaces de aprender de sus dificultades, ni de aceptar sus realidades siendo positivos y optimistas en medio de esto, sino que por el contrario van adquiriendo sentimientos negativos como un fuerte resentimiento hacia su realidad, probablemente hacia los que tienen mayores privilegios que ellos. No se percibió un resentimiento hacia Dios, debido, seguramente, a que la iglesia a la que asisten los ayuda económicamente en muchos aspectos gracias a su programa de padrinazgo.

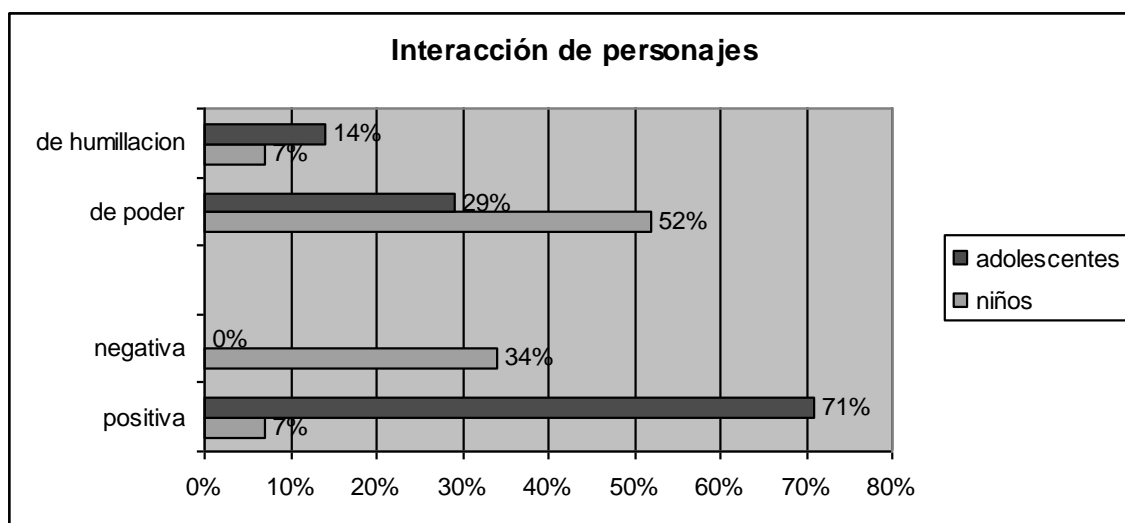
Los adolescentes por el contrario, muestran una mayor predisposición a afrontar las dificultades y optar por las mejores soluciones en un entorno algo hostil, producto de que a esta edad van adquiriendo sus propios criterios, y la iglesia juega en medio de ellos un papel importante, brindándoles enseñanzas positivas, que ellos son capaces de tamizar y analizar, junto a la que reciben de su familia.

❖ **TOLERANCIA:**

**TOLERANCIA
GRÁFICO N#3**



**INTERACCIÓN
GRÁFICO N#4**



NIÑOS: El 70% de los niños mostró poca tolerancia. Los personajes que crearon alrededor de ellos, eran simples repetidores o servidores de su voluntad.

ADOLESCENTES: El 80% de los adolescentes mostró un alto grado de tolerancia. Eran capaces de interactuar con sus personajes y llegar a conclusiones coherentes y fundamentadas en el diálogo.

INTERPRETACIÓN:

Los niños se mostraron poco tolerantes, los personajes que acompañaban al principal eran meros ayudadores.

Muchas veces los niños sienten deseos de poder mandar y ejercer autoridad sobre algo o alguien más, así como sus padres la ejercen sobre ellos, por tanto manifiestan esto apenas tengan la oportunidad de hacerlo, en este caso frente a sus personajes.

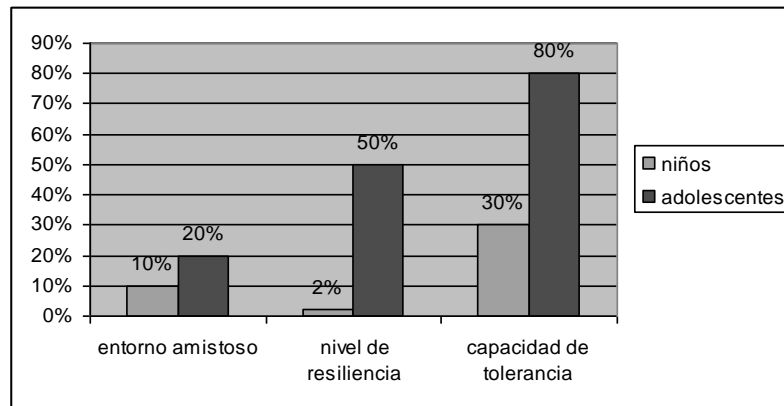
Por otro lado, los adolescentes, en su mayoría, crearon personajes capaces de interactuar, como un deseo interno de ser escuchados, así como una actitud personal de ser capaces de escuchar a los demás, por lo menos tener la intención de hacerlo.

Por tanto el nivel de tolerancia, en niños, pasa por no sentirse meros ayudadores, sino que reclaman de alguna manera una identidad propia; y en el caso de los adolescentes se reduce a sentirse escuchados, por tanto ser importantes para alguien o en alguna tarea específica.

**EL NIVEL DE AUTOESTIMA ES EL SIGUIENTE, TOMANDO EN CUENTA
LOS TRES PARÁMETROS ANALIZADOS:**

NIVEL DE AUTOESTIMA

GRÁFICO N#5



- A)** El nivel de autoestima de los niños es bastante bajo, producto de un entorno violento. Además no aprenden a enfrentar su realidad ni buscan soluciones saludables en medio de esta, por el contrario surge resentimiento, lo que provoca la poca tolerancia entre ellos.
- B)** El nivel de autoestima de los adolescentes en mayor, su entorno es violento también, sin embargo la Iglesia cumple una función importante en su formación, por lo que el nivel de resiliencia es un poco mayor que en el caso de los niños. Ellos buscan ser escuchados y aceptados, por tanto también muestran disposición a escuchar, negociar y tolerar a otros.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

❖ AUTO CONFIANZA:

NIÑOS: El 70% de los niños, pese a su gran creatividad, no demostraron un alto nivel de auto confianza, representándose en personajes débiles y sin carácter, frente a uno de superioridad tanto intelectual como física.

Sin embargo el 30% que trabajó personajes más fuertes, concentraban su confianza justamente en la fuerza física y destructora de sus creaciones.

ADOLESCENTES: El 50 % de los adolescentes mostró un alto grado de auto confianza, pero equivocada, es decir, basada en el menosprecio de los demás por un sentimiento de superioridad, probablemente producto de un bajo nivel de autoestima.

El otro 50%, en el que se encontraban todas las mujeres junto a algunos de los muchachos, mostraron bajo nivel de auto confianza; pero deseos de superar ese obstáculo.

INTERPRETACIÓN:

El nivel de auto confianza de los participantes es en realidad bajo. El poder que se ejerce sobre otros determinaba su nivel de auto confianza; cuando en realidad la auto confianza está basada en el poder personal para afrontar las situaciones, y no tienen que ver con los demás.

Estas actitudes son producto de una auto estima baja.

❖ MOTIVACIÓN PERSONAL:

NIÑOS: El 80% de los niños muestra un alto nivel de motivación frente a algo que eligen hacer, y no se les impone como regla. En este primer nivel existe un alto porcentaje de expectativa, que es el que en inicio motiva a los participantes.

ADOLESCENTES: El 70% de los adolescentes muestra un alto grado de motivación explícita frente a lo que ellos eligen voluntariamente. El 30% restante, aunque estuvieran motivados, no lo manifiestan explícitamente. Al igual que con los niños, el nivel de expectativa inicial mantiene este alto grado de motivación activo.

INTERPRETACIÓN:

Ambos grupos son capaces de motivarse frente a retos o situaciones distintas, siempre y cuando no sean forzados a realizarlas.

En el caso de los adolescentes hay un pequeño grupo que no manifiesta esta motivación de manera explícita, tal vez por algún problema de autoestima u orgullo, sin embargo la motivación existe.

❖ **EMPATÍA:**

NIÑOS: Pese a considerar a los demás como meros servidores, el 100% de los niños manifestaron un nivel de empatía, es decir, se preocupan de alguna forma por los demás.

ADOLESCENTES: Pese a ser tolerantes con los demás, los adolescentes muestran un nivel de empatía menor que el de los niños. El 40% de los adolescentes muestran empatía, se preocupan por los demás (en su mayoría mujeres), mientras que el otro 60% considera que cada uno es responsable de su vida, y no se comprometen con los demás.

INTERPRETACIÓN:

Los niños tienen un alto nivel de empatía, de alguna manera no son indiferentes frente a las situaciones que otros viven a su alrededor.

Los adolescentes son más egoístas en este punto, no suelen involucrarse mucho en los problemas de los demás.

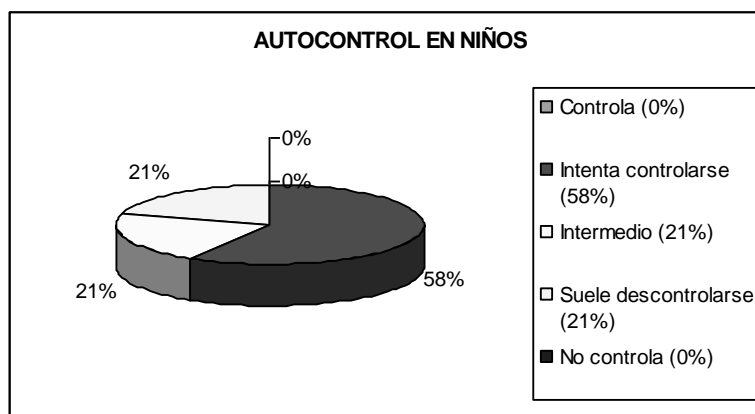
- **DIFERENCIAL SEMÁNTICO**

❖ **AUTOCONTROL:**

NIÑOS.-

Controla : _____ : <input checked="" type="checkbox"/> : _____ : _____ : _____ : No controla su conducta
--

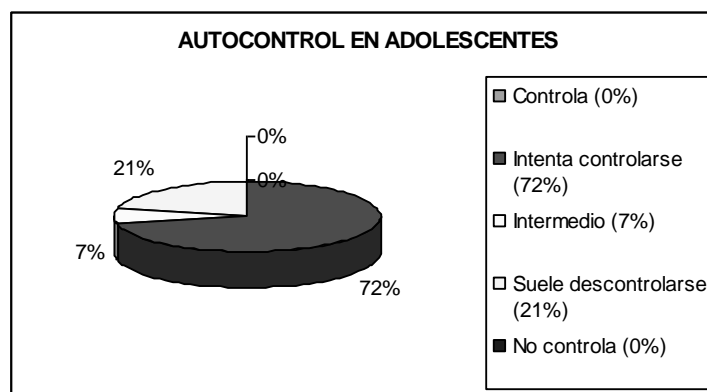
GRÁFICO N#6



ADOLESCENTES.-

Controla : _____ : <input checked="" type="checkbox"/> : _____ : _____ : _____ : No controla su conducta
--

GRÁFICO N#7



INTERPRETACIÓN:

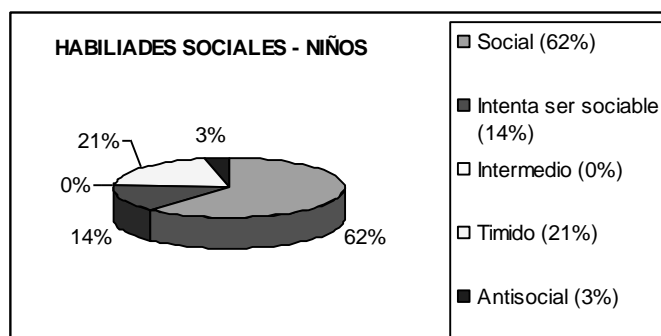
En la mayoría de los casos, los participantes, tanto niños como adolescentes, son capaces de controlar su conducta, facilitando así el trabajo futuro de los monitores.

❖ **HABILIDADES SOCIALES:**

NIÑOS.-

Social: _____: _____: _____: _____: _____: Antisocial

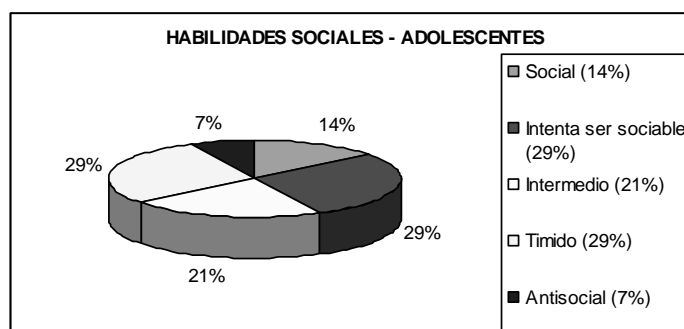
GRÁFICO N#8



ADOLESCENTES.-

Social: _____: _____: _____: _____: _____: Antisocial

GRÁFICO N#9

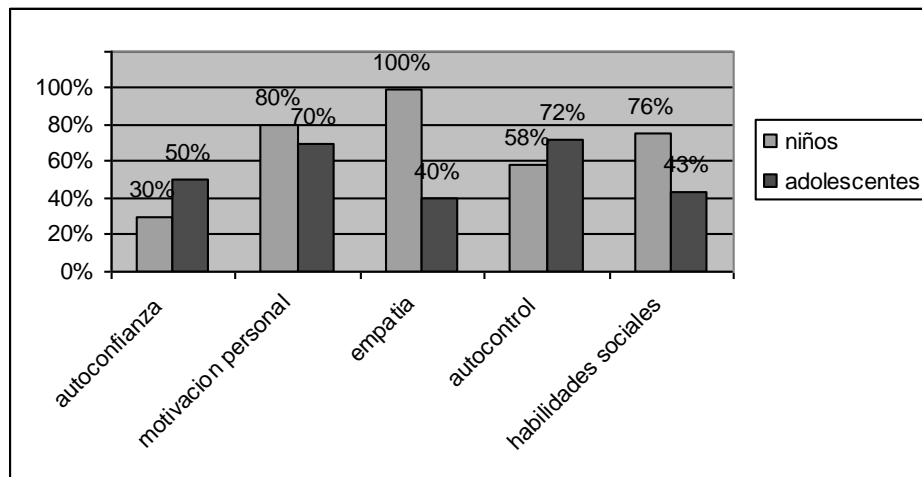


INTERPRETACIÓN:

Los niños tienen un alto grado de sociabilidad, mientras que a los adolescentes les cuesta expresarse y relacionarse entre si.

EL NIVEL DE DESARROLLO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL ES EL SIGUIENTE, TOMANDO EN CUENTA LOS CINCO PARÁMETROS ANALIZADOS:

**DESARROLLO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
GRÁFICO N#10**



- A)** El desarrollo de la inteligencia emocional de los niños es media, aunque no poseen mucha auto confianza (se deduce que tiene relación directa con la autoestima), son capaces de manejar las otras habilidades de manera regular. Pero sobre todo se destaca un alto grado de desarrollo en las habilidades sociales, elemento que puede ser aprovechable en el desarrollo de los talleres, junto a la empatía y su motivación personal como elemento clave para el desarrollo.

De igual manera no será difícil el trabajo, tomando en cuenta su capacidad de auto controlar su conducta.

- B)** Los adolescentes, por otro lado, aunque aparentemente poseen mayor grado de autoestima, tienen un desarrollo de inteligencia emocional medio, su fuerte es el autocontrol y la motivación. Dos puntos importantes para que el trabajo de los monitores sea más cómodo.

CONCLUSIÓN DE RESULTADOS.- LÍNEA BASE

PRIMERA.- El nivel de autoestima de los niños es bastante bajo; siendo en el caso de los adolescentes un poco superior, la mayoría tiene una autoestima media.

SEGUNDA.- El entorno es violento en ambos casos.

TERCERA.- El nivel de resiliencia de los niños es muy pobre, generando resentimientos; mientras que en los adolescentes es mayor, probablemente por la influencia que reciben de la enseñanza en la iglesia.

CUARTA.- El nivel de tolerancia en los niños es muy bajo, probablemente por el resentimiento que traen consigo; mientras que los adolescentes muestran alta capacidad para escuchar y negociar.

QUINTA.- Los niños no poseen mucha auto confianza.

Los adolescentes tienen como puntos fuertes el autocontrol, sin embargo falta desarrollar los otros aspectos.

La motivación es un punto importante para generar el cambio, y ambos grupos lo poseen en un altísimo grado.

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO.-

Autoestima

- TALLER DE GUIÓN

❖ RESILIENCIA:

NIÑOS: Este fue uno de los puntos más importantes de la investigación, porque el nivel de resiliencia en los niños era muy bajo, por tanto era un reto trabajar el desarrollo de esta área. Además era el inicio de todo el proceso de investigación.

Las historias que trabajaban los niños inicialmente eran un poco perturbadoras, hablaban de muerte y venganza, incluso de hechicería, tal como se percibió en la línea base.

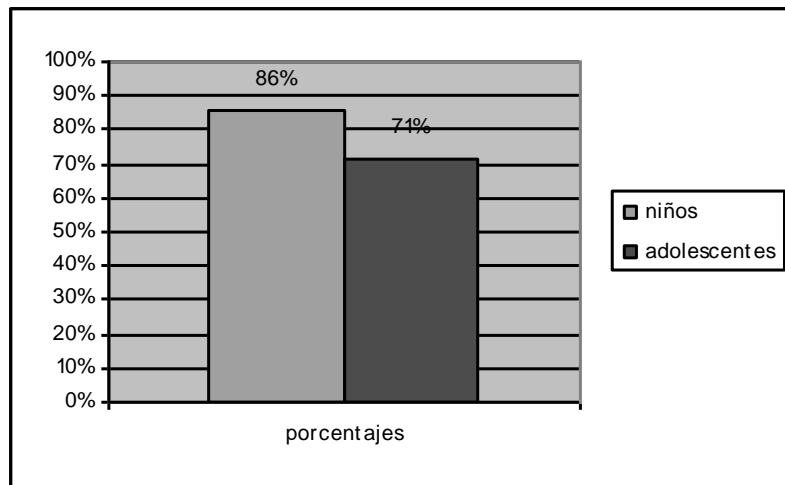
Fue una gran satisfacción ver al final del proceso el cambio. Se desarrolló la resiliencia en base a la creación de diversas historias, poco a poco se educaba a los niños (aprovechando su alto nivel de empatía) en temas como la solidaridad, la ley de la “siembra y la cosecha” y no se descuidó la parte espiritual, donde Dios cobra importancia en temas de dar a cada cual lo que merece. Bajo este panorama basado en estas tres premisas, los niños ya no tenían la “responsabilidad” de ser los justicieros, sólo de actuar correctamente.

Poco a poco entendieron que en medio de la crisis, ellos pueden optar por soluciones afines que propicien “finales felices”.

ADOLESCENTES: En el caso de los adolescentes, la resiliencia aumentó ligeramente. Por lo menos en este nivel. Será más adelante, en la etapa de “realización (afinación de guiones)” donde la mayoría realmente entienda el significado de enfrentar problemas y dificultades, tolerando los obstáculos para así propiciarse y propiciar a los demás, finales felices en medio de dificultades.

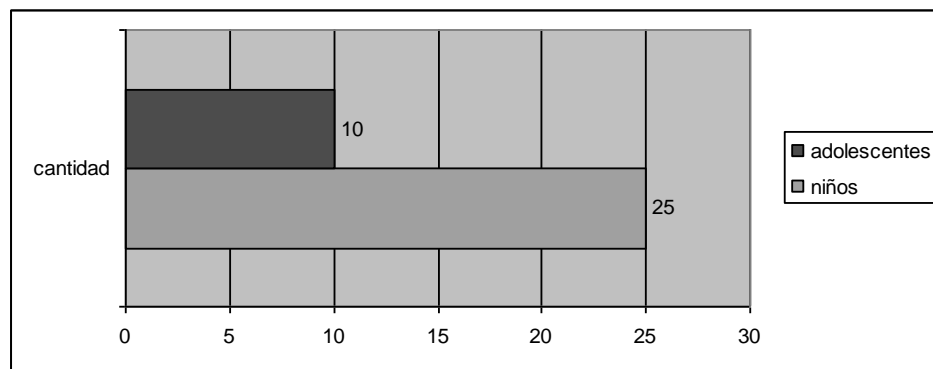
NIVEL DE RESILIENCIA EN PORCENTAJES

GRÁFICO N#11



NIVEL DE RESILIENCIA EN CANTIDAD

GRÁFICO N#12



INTERPRETACIÓN:

En los niños la resiliencia aumentó en un 84%, ya que inicialmente sólo demostraban tener desarrollado este punto en un 2%. Por tanto se puede decir que el método de guión es efectivo en ellos. Cabe aclarar que en medio de historia e historia, ellos reciben motivación y enseñanza del modelador sobre todo en los siguientes aspectos: solidaridad, amor al prójimo, la ley de la “siembra y cosecha”.

Sin embargo el método no fue del todo efectivo con los adolescentes, quienes se mostraron más incrédulos en esta primera etapa.

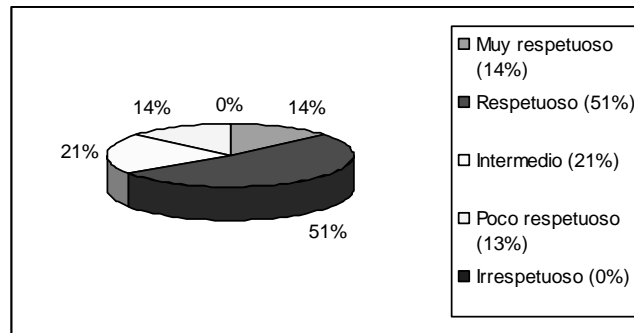
El aumento fue de un 20%, cabe decir, tres participantes más lograron desarrollar su resiliencia en esta primera etapa.

❖ **RESPECTO MUTUO:**

Respetuoso : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Irrespetuoso

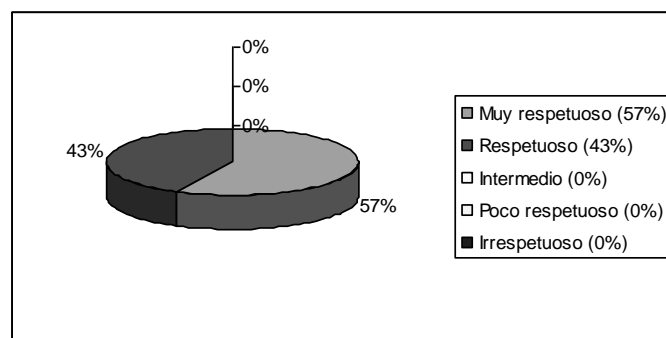
RESPECTO MUTUO - NIÑOS

GRÁFICO N#13



RESPECTO MUTUO - ADOLESCENTES

GRÁFICO N#14



INTERPRETACIÓN:

Se consiguió un alto grado de respeto mutuo, un reto entre los niños que tenían la facultad de ser menos tolerantes.

En el caso de los niños, aún existe un 13% de participantes poco respetuosos, conducta aprendida en el hogar, y adoptada como natural, que debe corregirse.

Los adolescentes, en un 100% mostraron respeto mutuo entre los participantes y con los monitores.

- **TALLER DE ANIMACIÓN**

❖ **TOLERANCIA:**

NIÑOS: Los niños desarrollaron tolerancia a partir de la creación de sus personajes, ya que estos tendrían que interactuar entre si. Por tanto a través de lo que aprendían con ellos; los participantes eran capaces de ver reflejados en si mismos, una conducta más óptima frente a los demás.

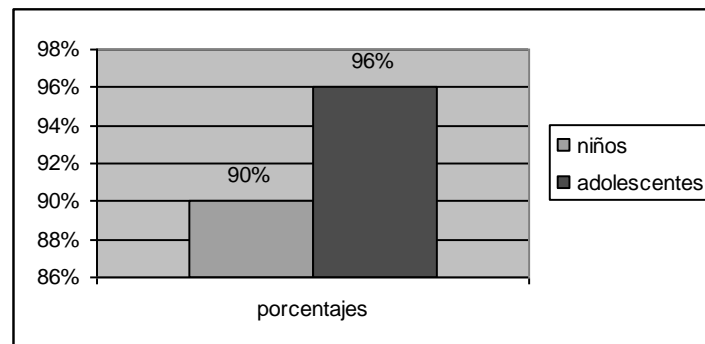
En una etapa del taller de animación, se vuelve a la tarea de crear guiones, esta vez interactuando con el personaje creado y los personajes de los demás participantes, los que deben interactuar y apoyarse para lograr un resultado en común.

Por tanto el personaje principal de cada niño, debiera tener capacidades de tolerar a los demás, es así que ellos asimilaban las facultades de sus personajes y las comprendieron como buenas, adaptándolas a su propia conducta. Por tanto el nivel de reprobación e indiferencia hacia el esfuerzo ajeno disminuyó notablemente.

ADOLESCENTES: En el caso de los adolescentes, su nivel de tolerancia al inicio era bastante alto, pero con la realización del taller aumentó notablemente a casi un 100%

NIVEL DE TOLERANCIA

GRÁFICO N#15



INTERPRETACIÓN:

En los niños el nivel de tolerancia aumentó notablemente, en un 50%. Donde casi el total de los niños desarrollaron este aspecto de su autoestima. Se sintieron más seguros de ellos mismos, por tanto desarrollaron a la vez una capacidad de apoyo mutuo, sin menospreciar a los demás.

En los adolescentes funcionó casi de la misma manera. Casi el 100% de ellos aprendieron a respetarse mutuamente y saber expresar y recibir opiniones en contra sin herir susceptibilidades, ni sentirse heridos.

Inteligencia emocional

❖ AUTO CONFIANZA:

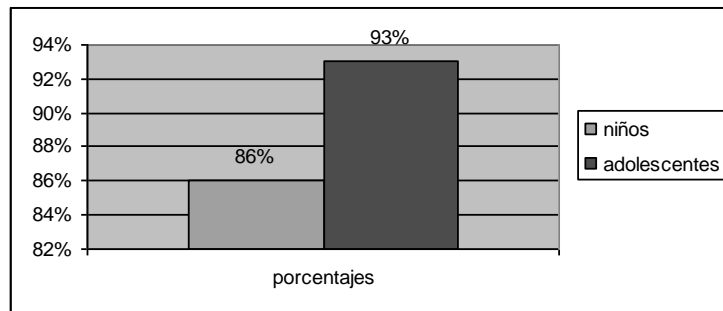
NIÑOS: Sus personajes reflejaban muchas de sus inseguridades, pero a medida que interactuaban con otros, y eran tolerantes unos con otros, estos personajes fueron haciéndose menos débiles. Y a la vez, los participantes mostraban más seguridad a la hora de fabricar nuevos y renovados personajes.

ADOLESCENTES: Los adolescentes mostraron una ligera mejoría en su auto confianza. Muchos personajes seguían pretendiendo imponer su poderío, para ratificar alguna falta de confianza real. Otros por su parte se sentían más seguros.

Al interactuar unos con otros, y tener que ceder para conseguir sus metas, muchos participantes descubrieron que el “poder” no es aquel que minimiza a los demás, sino consiste en las propias capacidades que contribuyen a alcanzar metas.

Este taller ayudó mucho para interiorizar y – sino se consiguió desarrollar la auto confianza de algunos – al menos sirvió para que cada participante se roce con su realidad interior en este aspecto, y reconozca su estado verdadero. Este fue un punto de partida importante en el proceso

NIVEL
GRÁFICO N#16



INTERPRETACIÓN:

El nivel de auto confianza mejoró muchísimo en ambos casos, en los niños aumentó casi en un 60%, y en el caso de los adolescentes aumentó en más del 50%.

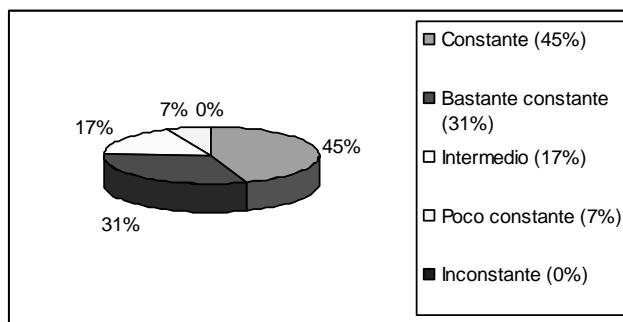
Esto debido a la interacción entre sus personajes y los de sus compañeros, ya que debieran alcanzar metas comunes. Por tanto se necesitaba que todos emplearan sus habilidades al máximo; entendiendo y trasmutando esta conducta a su vida diaria.

❖ **PERSEVERANCIA:**

Constante: _____: _____: _____: _____: _____: Inconstante

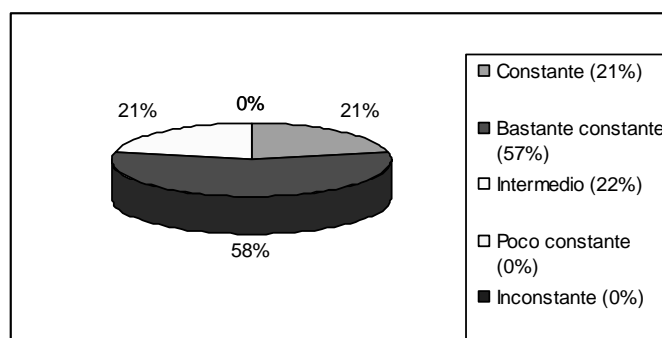
PERSEVERANCIA – NIÑOS

GRÁFICO N#17



PERSEVERANCIA – ADOLESCENTES

GRÁFICO N#18



INTERPRETACIÓN:

La mayoría de los participantes mostraron un alto grado de perseverancia. Se esmeraban por cumplir con lo estipulado en los talleres, llevando a tiempo sus tareas.

- TALLER DE ESCENIFICACIÓN**❖ AUTOCONTROL:**

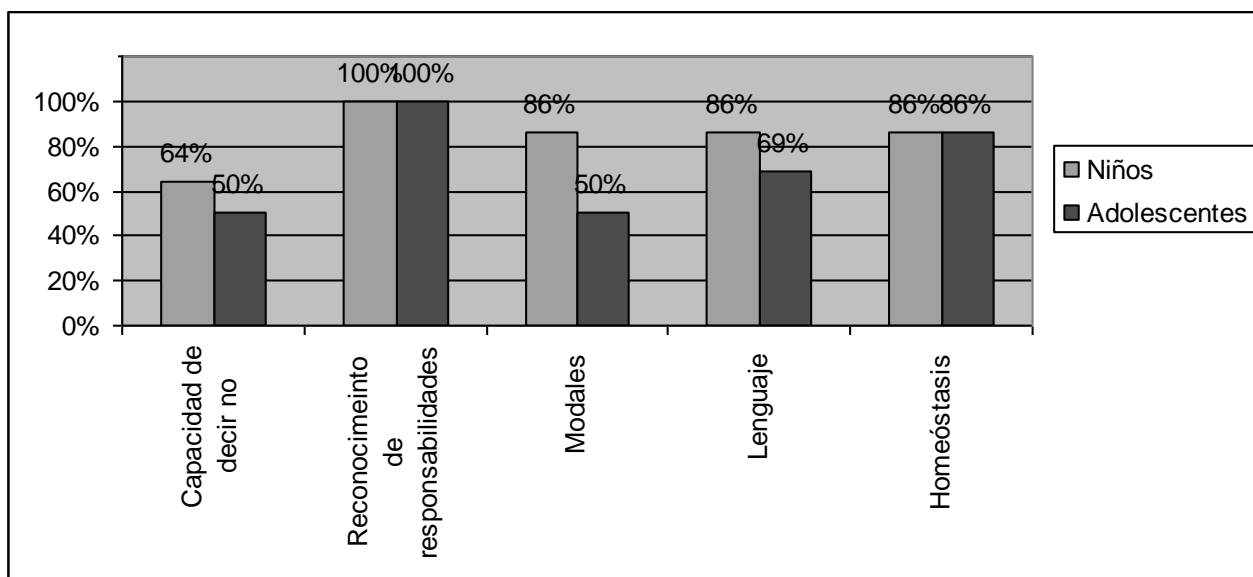
NIÑOS: El juego de roles, empleado como herramienta en este taller, fue de gran ayuda para desarrollar el autocontrol, ya que cada participante asume un personaje, el que tiene libertad de interactuar con otros y según esas decisiones tomadas por el “personaje” obtiene resultados, o no, deseados. Por tanto, como parte de una obra, adquiere la responsabilidad de respetar a los demás personajes, y conducirse hacia ellos y entre ellos de forma correcta, como regla de juego.

Al principio a los niños les costaba mucho desenvolverse correctamente, pero poco a poco, al mimetizarse con las reglas del juego, reaccionaban mejor en su mayoría. Aparentemente no querían perder el juego.

ADOLESCENTES: Para los adolescentes era mas sencillo el respetar a los otros participantes, sin embargo, al principio les costó el interactuar entre chicos y chicas; ya que les costaba asumir roles demasiado familiares con participantes del sexo contrario.

El autocontrol, en cuando a capacidad de decir no, y reconocimiento de responsabilidades se complico entre los participantes de diferentes sexos.

**CUADRO COMPARATIVO
NIVEL DE AUTOCONTROL
GRÁFICO N#19**



INTERPRETACIÓN:

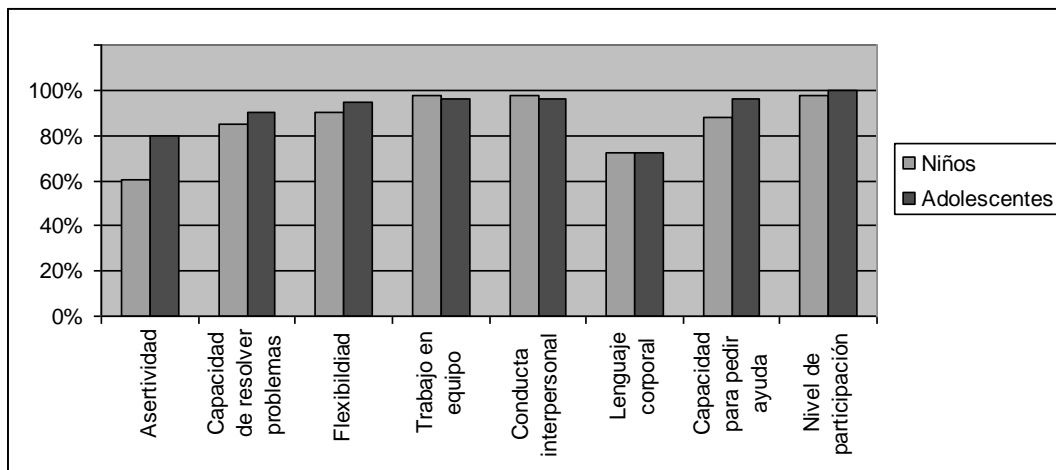
El autocontrol siempre fue una característica bastante desarrollada en los participantes, tanto en niños como adolescentes.

Sin embargo notamos, al desagregar este punto, que la capacidad de decir no, aunque se desarrolló, sólo está desarrollada en el 50% a 60% de los participantes. Lo cual nos indica que se debe trabajar más en este punto, que está relacionado con la autoestima y autoconfianza.

Los demás aspectos del autocontrol se lograron desarrollar de manera óptima.

❖ **HABILIDADES SOCIALES:**

**CUADRO COMPARATIVO
HABILIDADES SOCIALES
GRÁFICO N#20**



INTERPRETACIÓN:

Los niños mostraron desde el inicio un alto grado de desarrollo en sus habilidades sociales, sin embargo, gracias al taller de escenificación, superaron dichas habilidades, sobre todo en lo relacionado a trabajo en equipo, flexibilidad, conducta interpersonal, nivel de participación y capacidad de pedir ayuda. Muchos de estos aspectos a su vez desarrollaron los niveles de tolerancia y resiliencia.

La asertividad también se desarrolló, como un punto importante del autocontrol también, y siendo la asertividad una estrategia de comunicación que se ubica entre el punto medio de dos conductas opuestas: la agresividad y la pasibilidad, y como indicador de la alta autoestima y auto confianza, podemos notar que el desarrollo es de casi un 30% más de cómo iniciaron los participantes el proceso.

En el caso de adolescentes, el desarrolló también fue muy gratificante, sobre todo porque a ellos les resultaba muy dificultoso el relacionarse

con sus compañeros del sexo opuesto. En esta etapa del proceso, ellos pudieron superar estos inconvenientes anteriores, y aprender a relacionarse correctamente.

En cuanto al lenguaje corporal, punto importante también en la formación de líderes, ambos grupos de participantes superaron las expectativas, donde un 60% de ellos lograron desarrollar esta habilidad en la comunicación.

Hasta este nivel, muchas de las habilidades emocionales han sido desarrolladas, aunque no en un 100%, pero si han progresado.

En adelante, todas las habilidades desarrolladas se ponen en juego para empezar a trabajar realmente en equipo, y poner en manifiesto las cualidades y la autoestima de cada participante para una sinergia positiva.

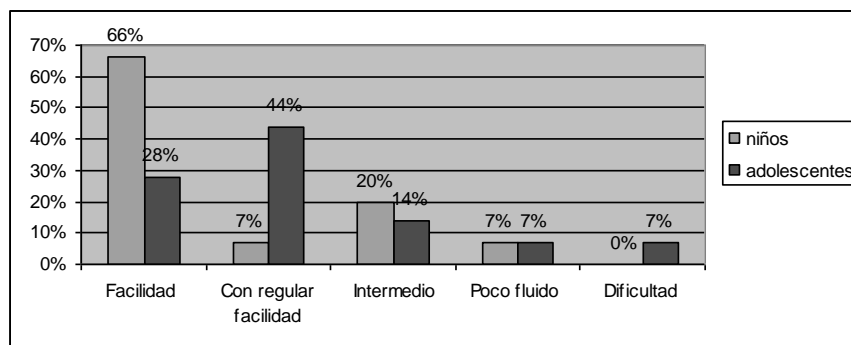
- REALIZACIÓN

❖ **EMPATÍA:**

COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Facilidad : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Dificultad
--

**CUADRO COMPARATIVO
COMUNICACIÓN INTERPERSONAL
GRÁFICO N#21**



INTERPRETACIÓN:

Los niños desde un inicio mostraron aparentemente, un alto nivel de empatía, y en el punto de comunicación interpersonal, igualmente hay un alto grado de participantes que se desenvuelven con facilidad.

Se observó que muy pocos participantes (2 niños) mostraban cierta dificultad. El resto participaba activamente de esta etapa del proceso, ubicándose donde sus habilidades y/o capacidades se insertaran de mejor manera.

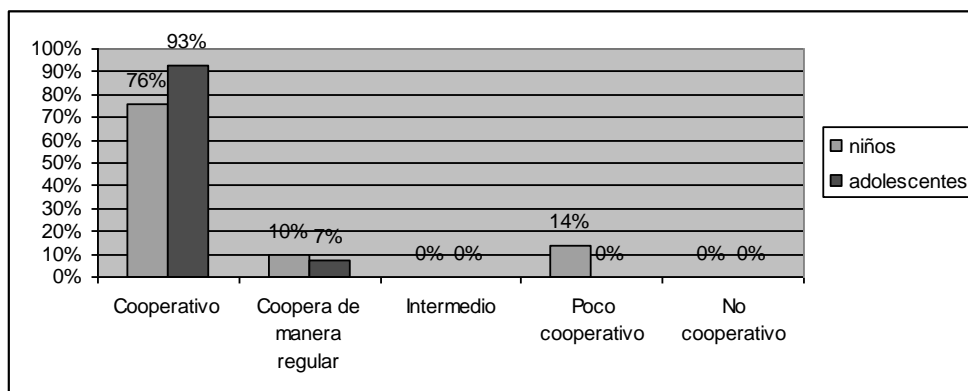
En los adolescentes también se observó el progreso en casi un 30% más que al inicio. Sus habilidades de comunicación interpersonal mejoraron, preocupándose por las necesidades u opiniones de los otros participantes.

AYUDA MUTUA

Cooperativo: _____: _____: _____: _____: _____: No cooperativo

CUADRO COMPARATIVO

**AYUDA MUTUA
GRÁFICO N#22**



INTERPRETACIÓN:

El nivel de cooperación y ayuda mutua entre los participantes de ambos grupos mejoró notablemente, sobre todo en el caso de los adolescentes.

El trabajo en equipo fue un punto importante, en los anteriores procesos desarrollaron esta habilidad que en el presente taller la manifestaron de manera natural, como una conducta aprendida e interiorizada.

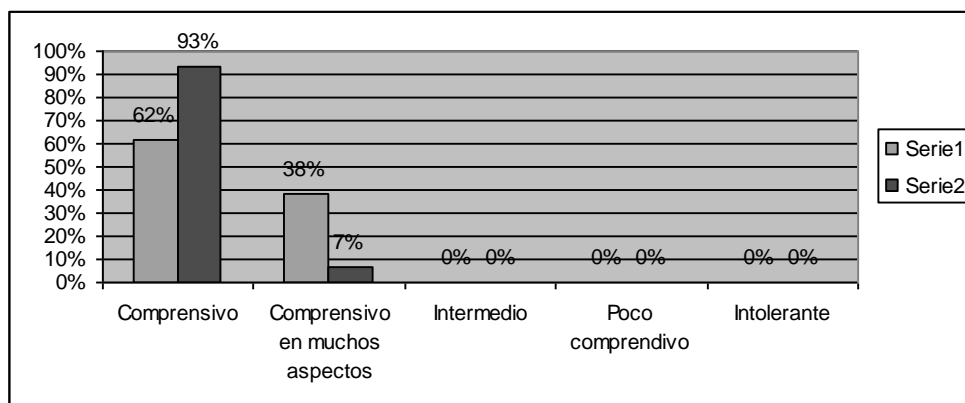
COMPRENSIÓN

Comprensivo: _____: _____: _____: _____: _____: Intolerante

CUADRO COMPARATIVO

COMPRENSIÓN

GRÁFICO N#23



INTERPRETACIÓN:

El nivel y capacidad de comprensión, relacionado con la tolerancia, aumentó notablemente en ambos grupos, sobre todo en los niños que inicialmente mostraban un nivel de tolerancia bajo.

El desarrollo de esta inteligencia emocional es de casi un 100%.

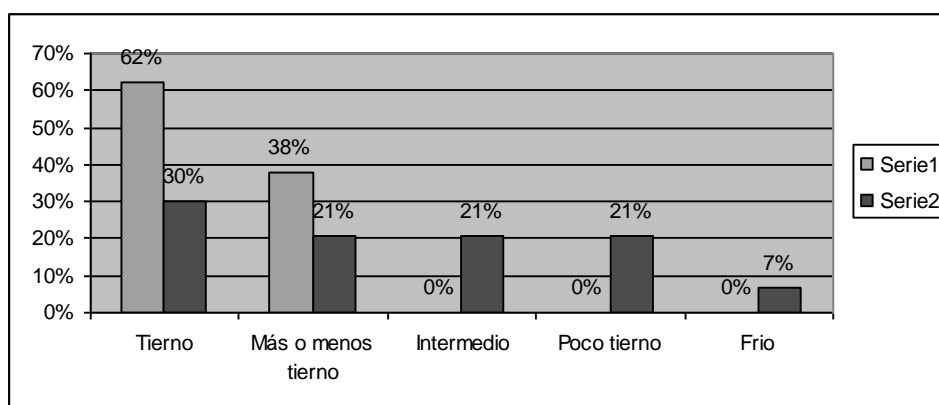
TERNURA

Tierno : _____: _____: _____: _____: _____: Frío

CUADRO COMPARATIVO

TERNURA

GRÁFICO N#24



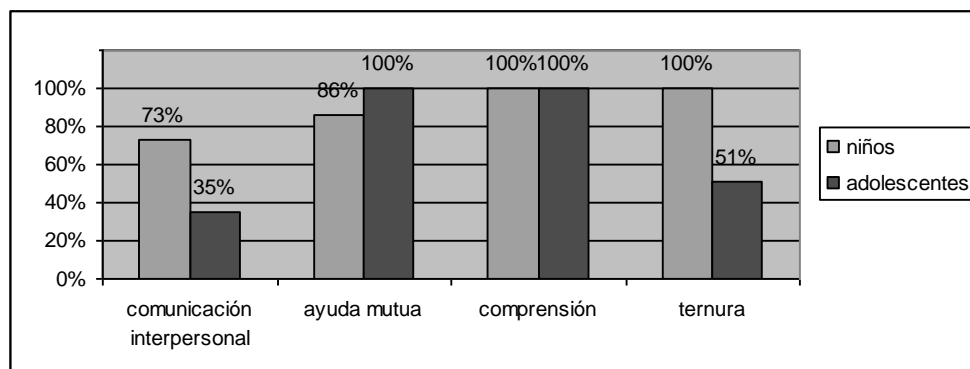
INTERPRETACIÓN:

Los niños mostraron un alto grado de desarrollo en lo referente a ser tiernos con los otros participantes, incluso con los monitores. De hecho los niños tienen la cualidad de ser tiernos, en el presente caso, muchos se limitaban, pero a este nivel se observó que desbordaban con mayor facilidad esa ternura innata infantil.

En el caso de los adolescentes no se obtuvieron los mismos resultados, sólo la mitad de los participantes lograron desarrollar el aspecto de manifestación de ternura hacia los demás, el otro 40% aún se mostró un poco reacio.

EN CONCLUSIÓN, LA EMPATÍA SE PRESENTA DE LA SIGUIENTE MANERA:

**CUADRO COMPARATIVO
NIVEL DE EMPATÍA DESARROLLADO
GRÁFICO N#25**



INTERPRETACIÓN:

Los niños desarrollaron mejor la empatía, es lógico tomando en cuenta que ellos ya tenían un alto nivel de empatía al iniciar el proceso⁴⁸.

Sin embargo, los adolescentes también desarrollaron su empatía en un 50% aproximadamente. Si sacamos la media entre todos los aspectos que lleva inmersa la empatía, veríamos se ha desarrollado en un 90% aproximadamente.

⁴⁸ Mas adelante (en la investigación) se constato que los datos de la línea base tenían un alto porcentaje de error, sobre todo en el aspecto relacionado con la empatía en los niños. Realmente se pudo constatar que su nivel de empatía no era tan alto como se estimo en un inicio.

EVALUACIÓN PARCIAL 1 (AL FINAL DE LOS TALLERES).-

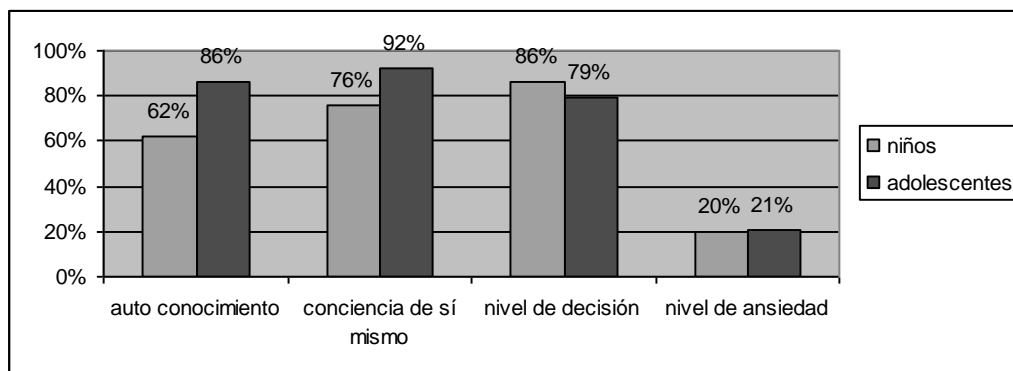
- GUÍA DE INDAGACIÓN 1

❖ AUTO CONFIANZA:

CUADRO COMPARATIVO

NIVEL DE AUTOCONFIANZA ALCANZADO AL FINAL DE ESTA PRIMERA ETAPA
(TALLERES)

GRÁFICO N#26



INTERPRETACIÓN:

En conclusión, el nivel de auto confianza aumentó en casi un 60% en niños y 50% en el caso de los adolescentes.

Los niveles de ansiedad bajaron considerablemente, y la capacidad de decisión aumentó hasta alcanzar casi un 90% en niños y un 80% en adolescentes.

El conocimiento de sí mismos es bastante alto en el caso de los adolescentes, desarrollado por casi el 90% de los participantes, y un poco superior a la media en caso de los niños. Lo cual es bastante aceptable.

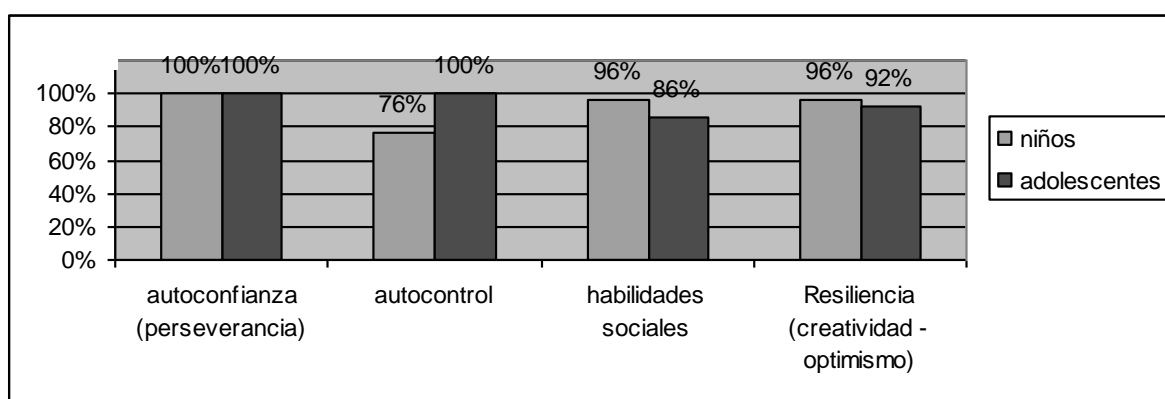
- **GUÍA DE OBSERVACIÓN 1, 2 Y 3**

❖ **AUTO CONFIANZA (PERSEVERANCIA), AUTOCONTROL, HABILIDADES SOCIALES Y RESILIENCIA:**

CUADRO COMPARATIVO

**NIVEL DE AUTOCONFIANZA, AUTO CONTROL, HABILIDADES SOCIALES Y RESILIENCIA
ALCANZADO AL FINAL DE ESTA PRIMERA ETAPA (TALLERES)**

GRÁFICO N#27



INTERPRETACIÓN:

La perseverancia mostrada es altísima en ambos casos, de un 100%, lo que indica que el total de los participantes manifestó esta habilidad como producto de una alta auto confianza.

El autocontrol aumentó casi un 20% en ambos casos, lo que hará posible y dará mayor fluidez al trabajo en la siguiente etapa.

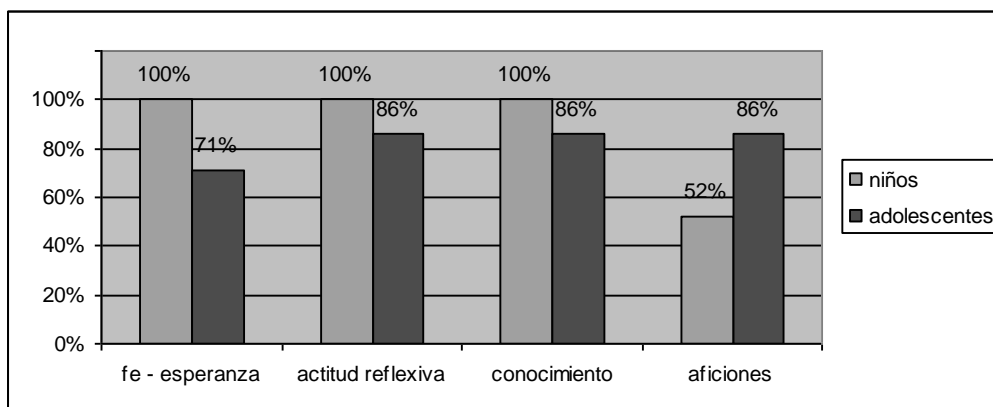
Las habilidades sociales aumentaron de manera gratificante llegando a casi un 100% y a un 90% en niños y adolescentes respectivamente.

La resiliencia que al inicio era de sólo 2% en niños y 50% en adolescentes, fue el aspecto que más se desarrollo en lo concerniente a creatividad y optimismo.

- **GUÍA DE INDAGACIÓN 2**

❖ **RESILIENCIA :**

CUADRO COMPARATIVO
NIVEL DE RESILIENCIA ALCANZADO
GRÁFICO N#28



INTERPRETACIÓN:

Este fue el área de la autoestima que más se desarrolló, el desarrollo en el caso de los niños fue de aproximadamente un 80%; y en los adolescentes de un 50%.

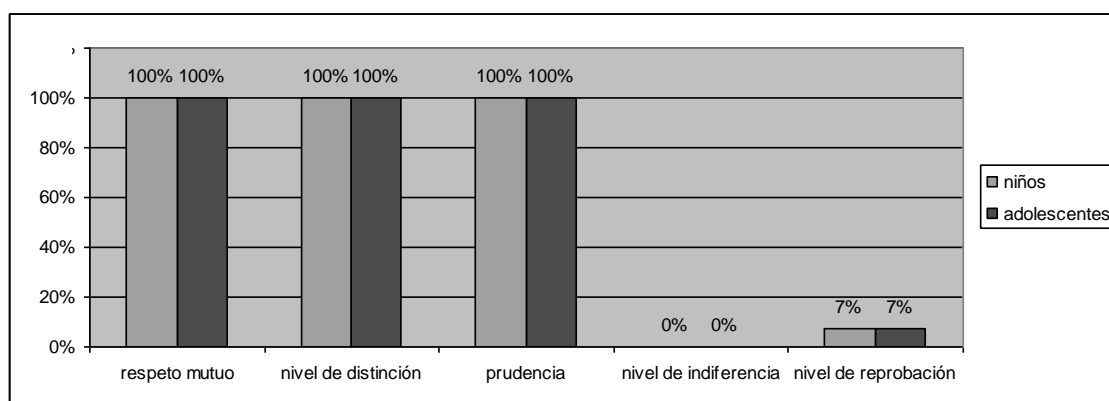
La actitud positiva frente a la vida aumentó considerablemente, así mismo la capacidad reflexiva frente a distintas situaciones o dificultades. El propio conocimiento mejoró notablemente, así como la capacidad de reconocer sus talentos y dones, sobre todo en el caso de los adolescentes.

En el caso de los niños es un aspecto aún a desarrollar.

- **GUÍA DE OBSERVACIÓN 4**

❖ **TOLERANCIA :**

CUADRO COMPARATIVO
NIVEL DE TOLERANCIA ALCANZADO
GRÁFICO N#29



INTERPRETACIÓN:

Esta fue otra de las áreas de gran progreso sobre todo en el caso de los niños que inicialmente mostraban sólo un 30% de desarrollo de esta habilidad.

Al final del primer proceso de talleres, vemos que este punto aumentó considerablemente hasta alcanzar un 100% de desarrollo.

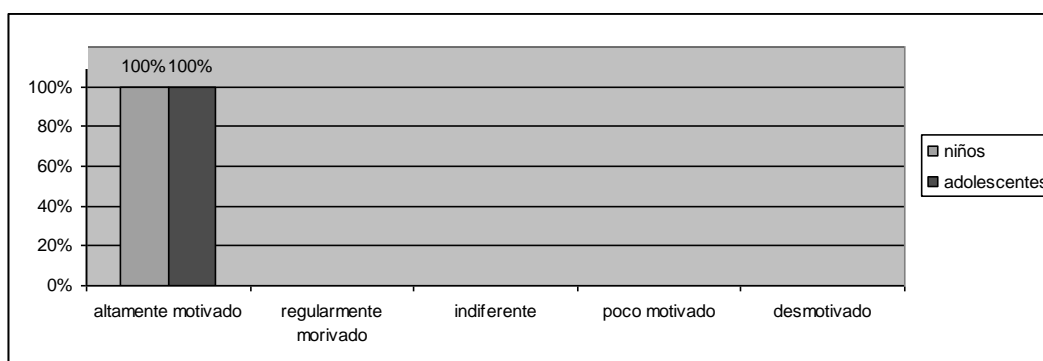
- **GUÍA DE OBSERVACIÓN 5**

❖ **MOTIVACIÓN :**

CUADRO COMPARATIVO

GRADO DE MOTIVACIÓN

GRÁFICO N#30



INTERPRETACIÓN:

El aspecto más importante para el desarrollo de inteligencia emocional como de autoestima, se centra en este aspecto de la motivación, motivación a cambiar, a querer ser mejores, en resumidas cuentas, a aprender.

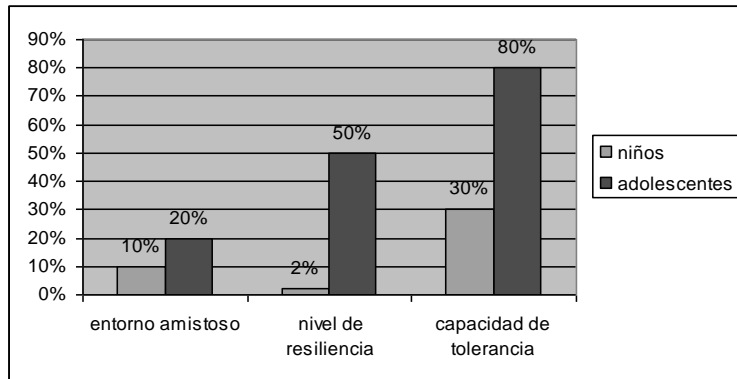
En un inicio el nivel de motivación era ya bastante alto, como producto de una expectativa, sin embargo al final de esta primera etapa esa motivación no sólo se ha mantenido sino que ha aumentado hasta llegar a un 100%. De ahí la importancia que los niños y adolescentes ingresen voluntariamente al programa.

Los participantes manifestaron que el mayor motivo de motivación era el llegar a la etapa final, es decir, el producir, dirigir y actuar en su propio cortometraje, este punto mantuvo activa su atención durante la primera parte del proceso.

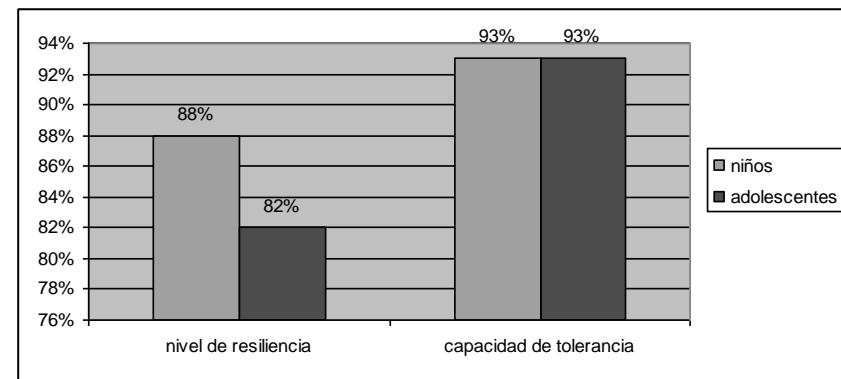
- EN CONCLUSIÓN:

AUTOESTIMA - GRÁFICO N#31

ANTES (LÍNEA BASE)



DESPUÉS (EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO)

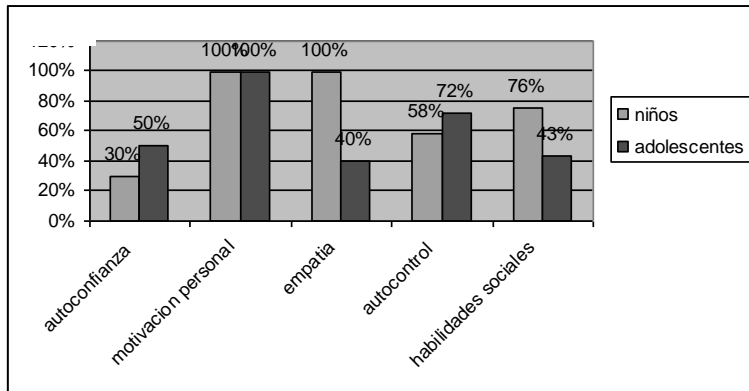


INTERPRETACIÓN

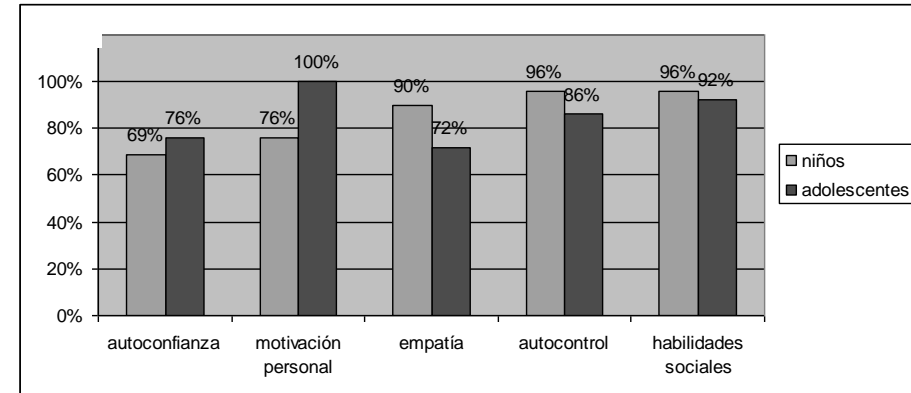
El desarrollo en estos aspectos de la autoestima es bastante notorio. Se logró desarrollar el nivel de resiliencia en un 80% en niños y 30% en adolescentes aproximadamente. Igual la capacidad de tolerancia, poco desarrollada en niños, se desarrollo en un 50% casi se llega a un 100% en adolescentes.

INTELIGENCIA EMOCIONAL – GRÁFICO N#32

ANTES (LÍNEA BASE)



DESPUÉS (EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO)



INTERPRETACIÓN

En el caso de los niños, nivel de auto confianza aumentó en un 40%, sin embargo la motivación personal disminuyó unos puntos porcentuales, probablemente por la característica de los niños, que difícilmente mantienen el interés en una sola cosa por mucho tiempo. La empatía aparentemente disminuyó, pero a mi parecer, en la línea base se realizó un análisis menos profundo, por lo que considero esta opinión más valedera. El autocontrol mejoró en casi un 40% y las habilidades sociales, aunque ya estaban bastante desarrolladas, aumentaron en un 20% aproximadamente.

En el caso de los adolescentes, la auto confianza mejoró en más o menos un 30%, la motivación se mantuvo, y la empatía es uno de los puntos más desarrollados, junto a las habilidades sociales, las que aumentaron en 30% y 40% respectivamente. El autocontrol también mejoró unos puntos porcentuales.

EVALUACIÓN PARCIAL 2 (AL FINAL DEL PROCESO DE REALIZACIÓN).

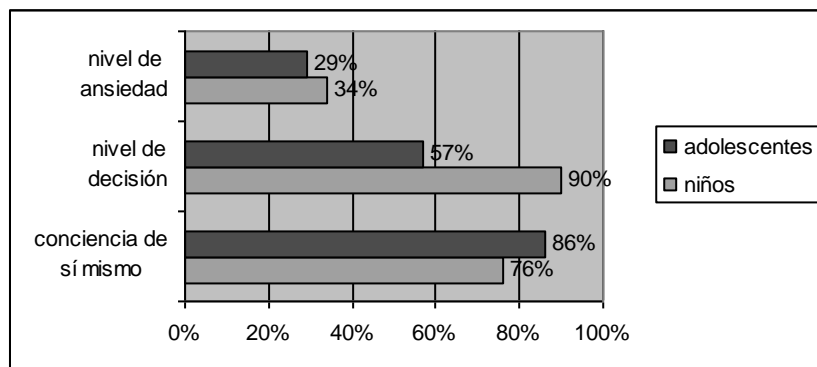
El proceso de realización es la segunda etapa, una vez que se terminaron los talleres y lograron desarrollarse aspectos importantes tanto de la autoestima, como de la inteligencia emocional, queda el realizar sus cortos, extraídos de sus propios guiones.

Esta etapa es importante porque aquí cada participante se ubica en un lugar específico según las habilidades que tenga.

En esta etapa, donde cada participante es responsable de su trabajo y donde este trabajo desemboca en un fin común del que todos dependen, es donde realmente se tamizará el desarrollo de su autoestima como de su inteligencia emocional.

- **RESULTADOS DEL FOCUS GROUP**

NIVEL DE AUTOCONFIANZA
GRÁFICO N#33



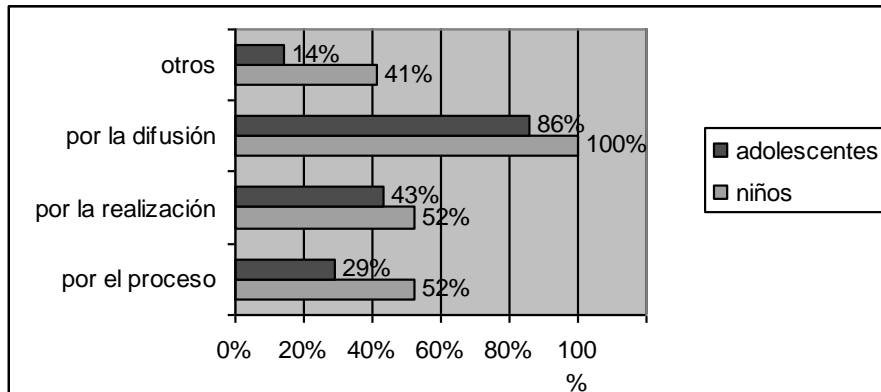
INTERPRETACIÓN:

En los niños, el nivel de auto confianza prácticamente se mantuvo, lo que reafirma los resultados en la evaluación de desempeño.

En el caso de los adolescentes, el jugar un rol específico y tener claro su puesto, produzco un ligero desarrollo en el nivel de auto confianza.

CAUSAS DE MOTIVACIÓN

GRÁFICO N#34



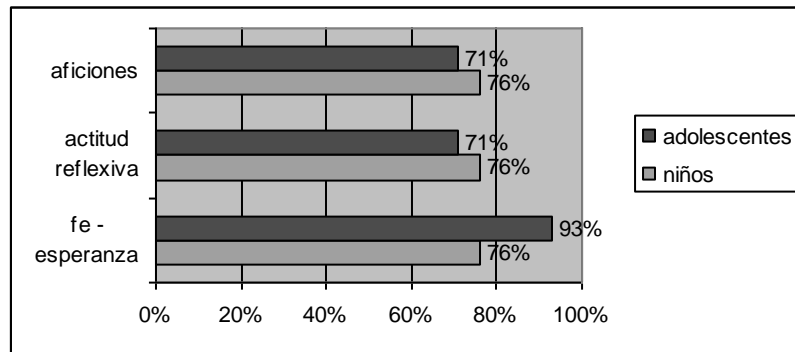
INTERPRETACIÓN:

La motivación en ambos casos se mantuvo, pero lo importante en este análisis era determinar en cual de las etapas se produjo más esta motivación, o por cuál de las etapas se generó la motivación constante en el proceso.

En ambos casos algo que los mantuvo motivados fue la difusión, que metodológica y estratégicamente fue la última etapa del proceso.

Los participantes manifestaron la emoción que les causaba que otros vieran su trabajo y los vieran en acción, ya sea detrás como delante de cámaras.

NIVEL DE RESILIENCIA
GRÁFICO N#35



INTERPRETACIÓN:

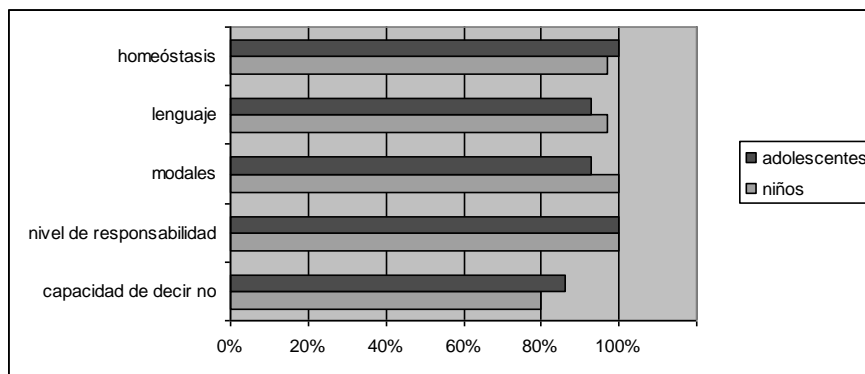
En el caso de los adolescentes, los resultados se mantuvieron estables, corroborando la información obtenida en el análisis anterior de desempeño.

En el caso de los niños, al tener responsabilidades, manifestaron una ligera baja en el desarrollo de resiliencia, pero bastante aceptable en relación a como iniciaron el proceso.

- **RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN**

DESARROLLO DE AUTO CONTROL

GRÁFICO N#36



INTERPRETACIÓN:

El desarrollo del auto control prácticamente se mantuvo, lo que demostró que es una habilidad aprendida; ya que bajo la presión que significaba la realización, lograron mantenerse de manera óptima, asumieron responsabilidades y actuaron correctamente, con respeto y autoridad cuando así lo requería el proceso.

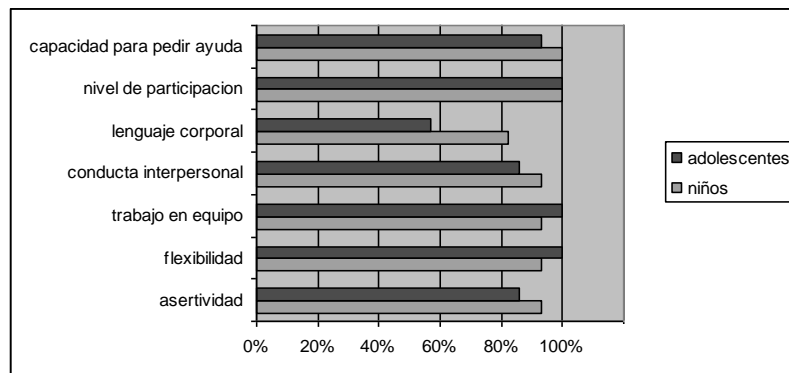
En el caso de los niños, mejoró mucho su capacidad para decir no, eran capaces de expresar su opinión, incluso a los monitores, si algo de la producción no les parecía correcto.

En el caso de los adolescentes también se desarrolló en un 40% su capacidad para decir no, sobre todo entre ellos.

Con los monitores se manifestaban con menos libertad que los niños.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

GRÁFICO N#37



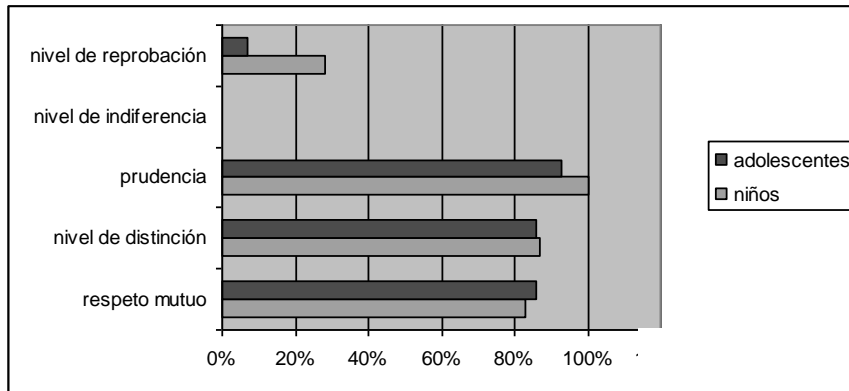
INTERPRETACIÓN:

Se mantuvo su desarrollo en cuanto a habilidades sociales.

Se observó que bajo presiones, en la vida real, realizando trabajos que exigían responsabilidad personal y grupal, eran capaces de desenvolverse hábilmente en relación a los demás miembros participantes del proceso, incluyendo monitores y directores de proceso.

DESARROLLO DE TOLERANCIA

GRÁFICO N#38



INTERPRETACIÓN:

El nivel de tolerancia se mantuvo en ambos casos, el nivel de indiferencia fue nulo, y en el caso de los adolescentes su nivel de reprobación es muy bajo (un participante).

En el caso de los niños es de aproximadamente un 30%, hablamos de ocho participantes.

En lo demás alcanzaron un alto desarrollo.

EVALUACIÓN FINAL

Esta evaluación se midió durante el proceso de difusión

- RESULTADOS DE LA ESTREVISTA

❖ MOTIVACIÓN PERSONAL

NIÑOS: Los niños mantuvieron un nivel de motivación estable, el 80% de los participantes se mantuvieron motivados durante todo el proceso, hablamos de 23 participantes.

En esta etapa final, el 100% de los niños se sentían motivados, por la satisfacción que les provocaba ver su trabajo terminado.

La mayor causa de motivación era el hecho de verse finalmente en una pantalla grande. Además sus padres pudieron ver el producto que sus hijos habían realizado, impulsándolos y motivándolos a que sigan adelante por el talento demostrado en los cortometrajes.

ADOLESCENTES: En el caso de los adolescentes, su motivación a alcanzar sus sueños era más notoria. Al lograr finalizar un proceso de manera óptima se sentían seguros para abordar nuevos retos.

Incluso los padres de estos les manifestaron un gran apoyo en sus talentos, incluso mayor a la de los padres de los niños.

❖ ENTORNO

NIÑOS: El entorno era prácticamente el mismo. Lo que varió en este momento de la difusión fue el hecho de compartir junto a sus padres su “éxito”.

Un 10% de los participantes no contaron con este apoyo.

La diferencia era como ellos veían la vida, como un entorno lleno de posibilidades que estaban en sus manos, y que deben aprovechar.

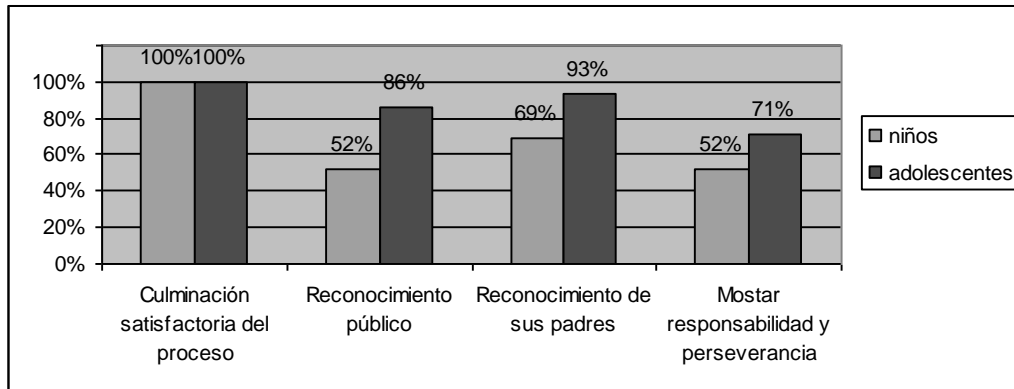
Su entorno ya no era sólo papá, mamá y hermanos o familiares cercanos, sino el mundo con todas sus posibilidades.

ADOLESCENTES: Su entorno no cambió por el hecho de haber participado en el proceso, sin embargo ellos sentían una mayor seguridad para enfrentar los retos que se les presenten.

Igual les resultó agradable el hecho de que sus padres se sintieran orgullosos de su trabajo. Manifestaron que esperaban en el futuro contar con este apoyo que sintieron durante la difusión de sus cortometrajes.

RAZONES DEL AUMENTO DE AUTOESTIMA

GRÁFICO N#39



INTERPRETACIÓN:

El hecho de ser capaces de iniciar algo y poder culminarlo satisfactoriamente, desarrolló notablemente el nivel de autoestima en los participantes. Además el hecho de que su producto final sea tangible no sólo para ellos, sino para sus padres y la colectividad arequipeña.

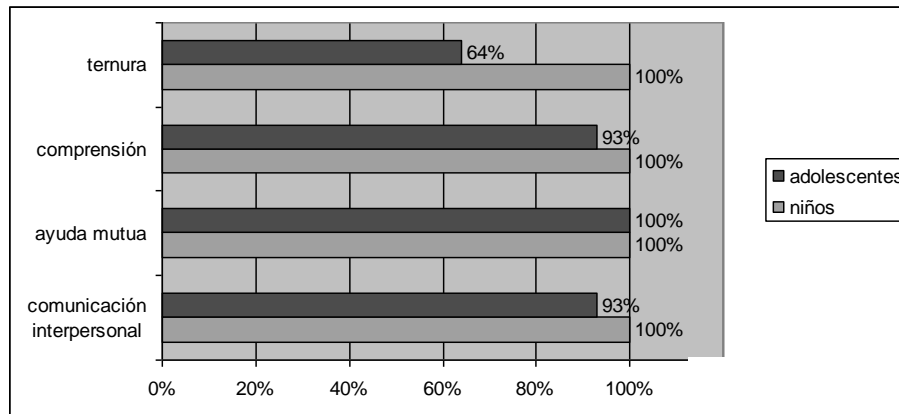
Esta difusión para ellos simbolizó un reconocimiento a su esfuerzo.

Más que sentirse orgullosos de ellos mismos, se sentían orgullosos del trabajo realizado en equipo, y eso fortaleció su autoestima, por ese motivo consideran más importante señalar la importancia de culminar satisfactoriamente, por sobre mostrar responsabilidad y perseverancia.

- **RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN**

❖ **EMPATÍA**

**NIVEL DE EMPATÍA
GRÁFICO N#40**



INTERPRETACIÓN:

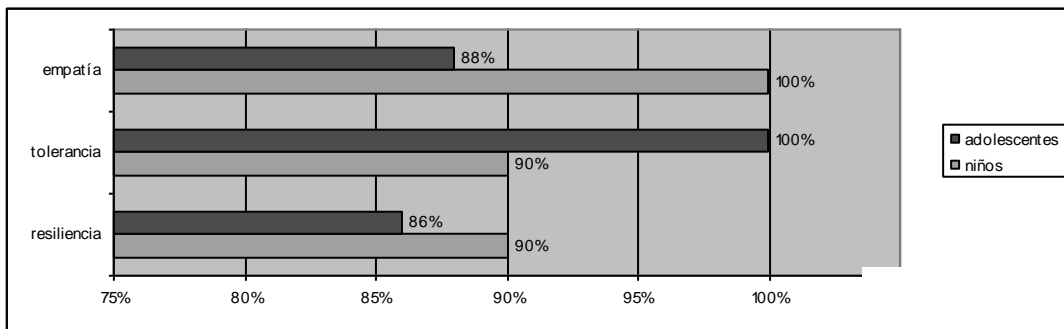
Se comprobó que el nivel de empatía desarrollado en los niños alcanzó a un 100% de los participantes, y a un 100% de sus capacidades. Demostraron no sólo estar emocionados y orgullosos por sus trabajos, sino también por el trabajo de los demás, comprendieron el esfuerzo de cada uno de los participantes, inclusive monitores, directores y profesionales que se involucraron en este proceso

En el caso de los adolescentes, hubieron muchas más muestras de ternura y comunicación entre todos los integrantes del proceso. Por tanto su nivel de empatía se desarrolló en esta parte del proceso, producto de su alegría y satisfacción personales.

❖ AUTOESTIMA

NIVEL DE AUTOESTIMA

GRÁFICO N#41



INTERPRETACIÓN:

La autoestima aumentó mucho en los participantes, por la satisfacción de haber culminado satisfactoriamente un proceso que se comprometieron a cumplir.

APROXIMACIÓN PERSONAL A NIVEL PSICOLÓGICO Y FILOSÓFICO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

La psicología de la afectividad es un arte práctico sobre el estudio de las emociones.

Es urgente desde el punto de vista sociológico, por la falta de noción del bien, por las familias actuales que representan a instituciones quebrantadas, y por el exceso de consumismo que se vive hoy en día.

Desde el punto de vista psicológico, se hace urgente por la cantidad de imágenes que inundan el mundo interior, contrarias a la persona e impiden su desarrollo.

Por estas razones se considera la investigación como un gran aporte a las Ciencias Sociales, en relación a la importancia del cine por su alto grado de influencia (como imágenes que recibimos) y lo imprescindible que se hace hoy en día el desarrollo de inteligencia emocional y autoestima.

Tanto niños, adolescentes, jóvenes e incluso adultos; se ven bombardeados por imágenes, ya sea que se presenten en forma de dibujos animados, historias, películas, publicidades, noticias, incluso la avalancha tecnológica en medio de la cual vivimos.

Muchas de estas imágenes nos ciegan, o son tomadas como una ley, ejemplo, prototipo a seguir, cuando en la mayoría de los casos, los mensajes están distorsionados por falta de valores, en definitiva, por falta de noción del bien.

En el caso particular de la tecnología, por ejemplo, notamos en nuestro diario vivir y más a nivel docente, que muchos colegas y personas en general, se ven atraídos e incluso hipnotizados por los avances que se vienen y que ya vivimos.

Esto no es malo en lo absoluto, la tecnología no es mala, pero la pregunta es ¿estamos realmente preparados para la tecnología naciente? Particularmente considero que muchos de los avances tecnológicos juegan el rol de lentes oscuros que nos ciegan o nos limitan la visión frente a situaciones que son prioritarias y se dejan de lado por no

ver correctamente lo que sucede. Como la urgencia de una educación más humanística.

En Europa están retomando, por poner un ejemplo, la educación menos especializada y más humanística como una urgencia frente a la realidad distorsionada que viven muchos jóvenes.

En muchos casos la tecnología, junto al exceso de actividades, actúan como un auto acelerado que evita que nos detengamos a ver nuestros errores, realidades, y nos roba el poder vivir realmente y disfrutar de lo esencial de la vida. Como cuando veo a mis estudiantes caminar por el parque con los audífonos puestos sin poder disfrutar del ruido armonioso de los árboles y los pájaros; veo jóvenes que se privan de desarrollar ciertas inteligencias y sensibilidades por no disfrutar de lo esencial.

Creo que en la vida uno debe siempre tener la libertad de poner un “*stop*”, y la obligación de hacerlo de vez en cuando, y tener un tiempo de introspección y comprensión de uno mismo y de los demás.

Muchas veces la tecnología llega disfrazada para que evitemos estos carteles y muchas personas transitan sin poder reconocer que pasa realmente con ellos y a su alrededor.

La universidad, como institución educativa, no debe verse atacada por estos impulsos tecnológicos, sino que debe aprovecharlos para lograr sus objetivos. No se debe nunca descuidar una educación humanística basada en valores cristianos que desarrollen en los jóvenes otras habilidades y desarrollen también su inteligencia emocional y autoestima, con programas dirigidos con responsabilidad hacia estos fines.

Me imagino a los seres humanos, en especial a los niños, como esos angelitos que existen en las iglesias, que no tienen cuerpo, sólo cabeza. Ya que, sobre todo los niños, son esponjas que absorben todo aquello que ven y escuchan. Por tanto es una responsabilidad crear discursos, audiovisuales o no, de contenidos virtuosos.



Muchos de los participantes en el Programa, llegaban con historias violentas, no sólo por el entorno particular de cada uno, sino por los actuales dibujos animados o series televisivas llenas de violencia, y ellos reflejaban esas imágenes en sus trabajos - que de manera probablemente inconciente - estaba presente en sus mentes.

Por tal motivo, el programa logró insertar nuevas imágenes en la mente de los participantes, los que desarrollaron de esta forma autoestima e inteligencia emocional; reorientando sus pensamientos.

Los pensamientos cobran gran importancia cuando se habla de emociones. En cuanto los participantes empezaron a cambiar su manera de ver las cosas, por tanto de pensar; controlaron mejor sus emociones. Es decir, la emoción puede determinar como pensamos, pero también, el pensamiento puede determinar como nos emocionamos.

Por tanto una tarea importante en cualquier proyecto de desarrollo de inteligencia emocional y autoestima; como lo fue en el presente proyecto, es el de mejorar el modo de pensar, es decir, aprender a cambiar pensamientos negativos por otros más adecuados. Esto no sólo desarrolla la resiliencia, sino también aumenta la autoestima y produce un mayor control de las emociones y las direcciona a buen término.

El *dirigir la atención* consiste en focalizar la atención en emociones y sentimientos más positivos⁴⁹. El desarrollo espiritual a este nivel cobró gran importancia en el programa. Direccionando los sentimientos y emociones de los participantes de manera mucho más positiva.

El reconocer que todo pasa por algo bueno, y lo malo que nos pasa es para aprender y seguir adelante, es siempre un punto a favor en contra de la desesperación y depresión. Ya decía Santo Tomás de Aquino, en la Suma Teológica (1225 – 12774 : 22 -48) , “Hay que evitar las tristezas que puedan evitarse”. También encontramos en I de Tesalonicenses 5: 16-24 “Estén alegres en todo momento, oren en todo momento, den gracias en todo...”. Estos tres puntos sirvieron y son, a mi parecer personal, la clave de

⁴⁹ Antonio Vallés Arándiga, La Inteligencia Emocional de los padres y de los hijos. Madrid, 2008, pág. 85

la felicidad de todo ser humano, ya que el agradecimiento produce emociones positivas que alegran el espíritu. Y la oración es un calmante espiritual y lleno de esperanza frente a las dificultades diarias de la vida, que experimentaron los participantes. Y el estar alegres a pesar de las tristezas o dificultades, es decir, el pensamiento alegre, provocará emociones positivas también.

Mario Benedetti escribía en uno de sus poemas (Mario Longoni, Poemas Revelados de Mario Bennedetti, Conjugaciones, 1998:18) “De vez en cuando es bueno ser consciente de que hoy, de que ahora, estamos fabricando las nostalgias que descongelarán algún futuro”. Es bueno entonces reconocer que las experiencias presentes, si son difíciles de manejar o tristes, no durarán siempre, y son más bien un maestro en el camino.

Concluimos entonces, de la experiencia, que no nos emociona lo que ocurre, sino como lo interpretamos. La interpretación que realizamos sobre episodios de la vida que nos afectan emocionalmente se denomina *filtro de la evaluación valorativa*⁵⁰. A este nivel se analiza y valora el significado de aquello que nos provoca la emoción.

Esto esta relacionado con las prioridades, la fe y la esperanza. Las prioridades cristianas aclaran, resumen y simplifican la existencia, de tal forma que es más sencillo tomar decisiones acertadas, o que nos producirán un mayor bien (probablemente no a corto plazo, ni de manera sencilla, por tanto se desarrolla el apetito irascible). La virtud cobra a este nivel gran importancia, ya que se contrapone a las “imágenes” que bombardean a los niños y jóvenes, pero provocan un mayor nivel de felicidad; sin embargo dictan normas que al obedecerlas, producen un bien mayor a cualquier otro, como son la sabiduría y la felicidad.

Como diría Aristóteles (Moral a Nicómaco · libro cuarto, capítulo V), “el hombre virtuoso es el hombre normal, sin embargo hay pocos”. La normalidad estadística no es, en todo caso, lo que debiera ser normal en un inicio.

⁵⁰ Antonio Vallés Arándiga, La Inteligencia Emocional de los padres y de los hijos. Madrid, 2008, pág. 102

Por ejemplo, en el caso de los participantes (y en general), los hogares desintegrados – estadísticamente - sería lo normal; sin embargo, por criterio, virtud y valores; creemos, o deberíamos creer, que lo normal es gozar de estabilidad emocional, afectiva y psíquica en el hogar.

El desorden sexual que se vive actualmente, o la depresión en niños, etc. Son situaciones que sin ser normales, se perciben como tales por la cantidad de casos y situaciones que se presentan.

Es importante que tanto los monitores, como todos los responsables en proyectos de esta naturaleza, tengan conocimiento y convencimiento de que lo normal se va perdiendo y es necesario recuperarlo. Por este motivo se dio tanto énfasis en el desarrollo espiritual de los participantes. Ya que se considera la virtud como el punto de partida para el desarrollo correcto de inteligencia emocional y autoestima.

De no ser así, se produciría un enfoque equivocado de inteligencia emocional y autoestima. Cabe aclarar que no se propicia la virtud por la virtud, que es propia de muchos movimientos humanistas, sino de reconocer, humildemente nuestra posición de seres humanos y reconocer la mano divina que guía nuestras vidas.

De hecho, gracias al desarrollo de la humildad en el proceso, como herramienta efectiva de aprendizaje, se evitó que se instale la ignorancia produciendo trastornos de la afectividad y una autoestima mal direccionada (necesidad de honores). Es decir, actuó como una herramienta básica que provocó el desarrollo de inteligencia emocional y autoestima en los participantes.

La Dra. Marcela Palet, reconocida psicóloga española, (Seminario Psicología de la Afectividad: las emociones y su educación, Arequipa, 2009), decía: “El buen psicólogo es el que ayuda a sus pacientes a hacer un ejercicio de humildad”

La virtud por la virtud, provoca un desarrollo de autoestima mal direccionada, aquella que busca constantemente honores y reconocimiento, provocando un afán de poder, que desemboca en frustración si no se consigue tal y como se cree merecerlo.

Este tipo de personas las encontramos constantemente en nuestro diario vivir, incluso en puestos políticos, como autoridades, etc. Y a este nivel es aún más peligroso debido a que suelen tomar decisiones basadas en estos apetitos que los controlan.

Por tanto es imprescindible educar a los niños y jóvenes como futuros líderes desarrollando una autoestima sana e inteligencia emocional. Si así se hiciera el destino de nuestras instituciones, como de nuestros pueblos sería distinto, más positivo y amigable.

Esta responsabilidad la tenemos todos de manera personal y las familias, las instituciones educativas escolares, universitarias y de post-grado; a nivel institucional.

Lo normal, según el Doctor Martín Echevarría (Revista Cultural. Entrevista realizada por Ana Martínez al Dr. Martín Echavarría, Director de Estudios de Psicología, Universidad Abat Oliba, España. Mayo 2007), sería al santidad. En definitiva, el Paraíso sería, a mi parecer, un lugar donde las personas practicaran la virtud, desarrollando aspectos importantes de la persona humana.

¿Por qué suena esto tan imposible?, pues porque los seres humanos no son humildes, y sin humildad no hay aprendizaje real. La humildad de reconocer además a Dios como nuestro padre, muchas veces no es una tarea fácil. El secreto de la felicidad lo encuentro en la obediencia a Dios, y en consecuencia cosecharemos paz y felicidad.

Esta falta de obediencia lleva a muchas personas al pecado que genera desesperanza. Si la sociedad fuera más feliz, las relaciones interpersonales serían más positivas y por tanto la convivencia en sí sería una experiencia bastante agradable. Por eso insisto en la generación de una sociedad no sólo más solidaria, sino sobre todo más feliz.

Aristóteles (Moral a Nicómaco · libro cuarto, capítulo V) define la virtud moral como una "disposición voluntaria adquirida (hábito) dirigida por la razón y que consiste en el término medio entre dos vicios". Es decir, la virtud es un hábito, y el hábito es una disposición que se crea en nosotros para la realización de una tarea o actividad y es consecuencia del ejercicio o repetición: nos hacemos justos practicando la justicia, generosos practicando la generosidad, valientes practicando la valentía.

El hábito es una decisión conciente de hacer algo, una decisión que se debe tomar todos los días, y con el tiempo costará menos trabajo realizarla y nos haremos más expertos en ella.

El hábito no es rutina, condicionamiento ni imposición moral; es conciente, por elección y constante. Un mal hábito genera un vicio y un buen hábito produce virtud.

Así, por ejemplo la resiliencia, como uno de los elementos más desarrollados en el programa, es producto de la fortaleza, cuya virtud es la paciencia.

Muchos de los aspectos desarrollados en el programa se han instaurado como hábitos, sin embargo es deber de cada participante mantenerlos de esta manera. Aquí se encuentra nuestra mayor preocupación del programa: en el seguimiento de la inteligencia emocional y autoestima desarrolladas.

Los apetitos descontrolados atan, refuerza el desorden y produce trastornos de la afectividad. Hierde al hombre y se instala la ignorancia, la voluntad queda herida. Por tal motivo las emociones responden a estos apetitos sin control de las mismas.

Los participantes, al culminar el proceso, se manifestaron incluso como seres más felices, ya que la libertad frente al manejo de sus emociones, provoca alivio y felicidad.

El controlar, en un alto grado, las emociones y sentimientos, produce libertad. Ya que no se está atado a ellas, sino que se las puede racionalizar y expresar de manera correcta logrando el cambio deseado. Se cree que este aspecto actuará como motivador para el sostenimiento de inteligencia emocional y autoestima desarrollado en los participantes.

Aristóteles decía (Moral a Nicómaco · libro cuarto, capítulo V, 335): “No es alabado o vituperado el que teme o se irrita, sino el que lo hace de cierto modo, esto es, conforme a la razón o en contra de ella”.

El desarrollo de inteligencia emocional no se trata de evitar las emociones, sino de controlarlas en algunos casos y de manifestarlas de manera correcta en otros.

Con el programa se brindó a los participantes la capacidad de percibir, valorar, expresar y gestionar la información emocional en uno mismo y en los demás.

Tanto al resiliencia, de la que hablamos hace poco, como la empatía y la autoconfianza en relación a la autoestima, fueron los cuatro elementos más desarrollados en el proceso, por tanto se deduce que en adelante se debiera trabajar proyectos de este tipo en relación al desarrollo de estos cuatro aspectos.

La motivación de los participantes en su deseo de querer ser mejores y desarrollar todos sus talentos y evocarlos en el proceso; fue provocada por la autoestima y la autoafirmación del yo.

Para ilustrar este aspecto me gustaría hablar de la pintura del famoso artista Gustav Klimt, en al que retrató a la Sra. Sonja Knips. La señora Knips fue retratada a insistencia de su marido, ya que ella se encontraba muy enferma y según los médicos iba a morir. La imagen de la señora al momento de hacer el retrato era la de una mujer muy desmejorada, triste, enferma:



Gustav Klimt, hizo el retrato a la Sra. Sonja Knips, no quedó satisfecho con el resultado y pidió que se la peinara y vistiera de manera distinta, además él mismo trato de mejorar su aspecto tan demacrado en el retrato, quedando de la siguiente manera:



Años más tarde la Sra. Sonja Knips se volvió a retratar:



Este retrato si era una copia fiel del aspecto real de la Sra. Knips.

Como podemos observar, se parece muchísimo al retrato que le haría el artista Gustav Klimt años atrás. Hay estudios y tesis sobre este tema (Dra. Marcela Palet) donde se asegura que la Sra. Knips, al verse de una manera distinta en su retrato; provocó en ella una respuesta de llegar a ser como la pintura mostraba que era.

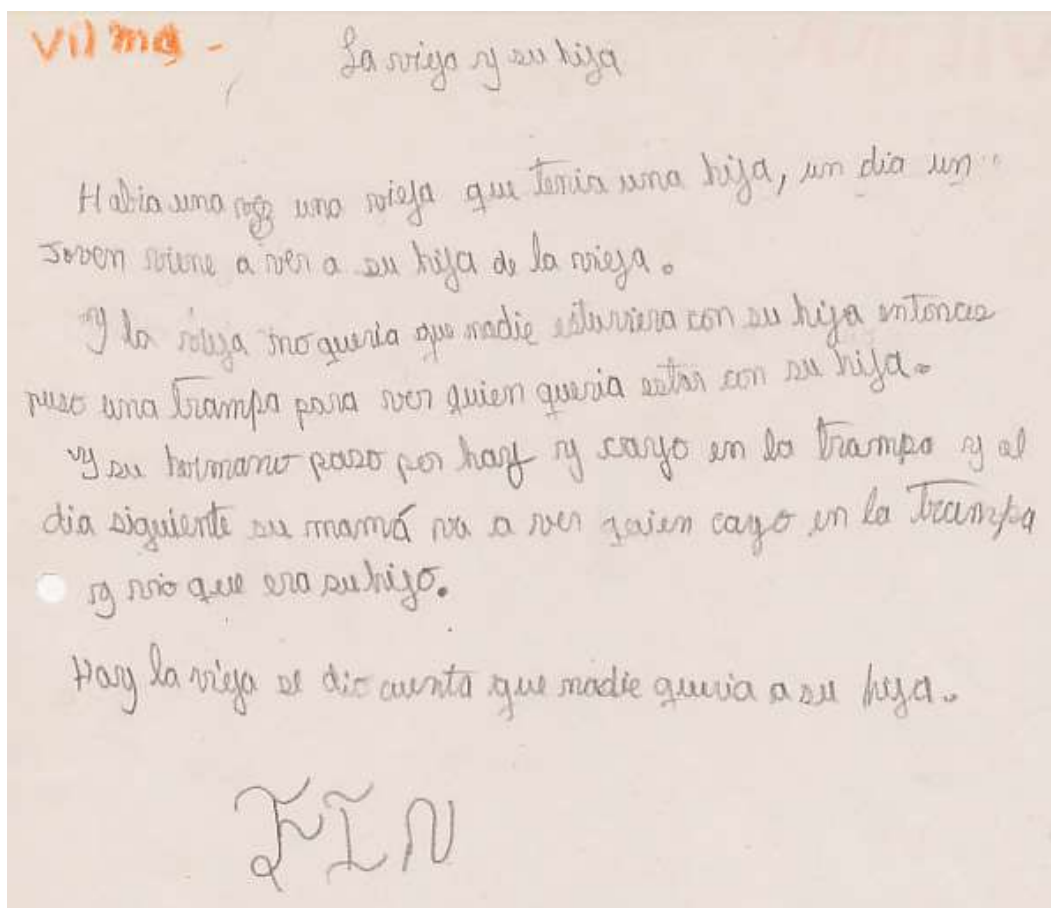
En otras palabras, la acción de los monitores, de mostrarles a los participantes, no lo que ellos creían ser, sino lo que podrían llegar a ser, provocó un cambio muy positivo en su autoconfianza y autoestima. Incluso desarrolló la empatía porque eran capaces de ver con otros ojos a sus compañeros.

Considero que el presente programa y su investigación, son de suma utilidad como experiencia social. Cabe destacar que toda experiencia tiene errores, ya que no se trata de un experimento científico; lo importante es reconocer la evolución, es decir, de donde se partió y a donde se llegó finalmente. Desarrollando sobre todo resiliencia, autoconfianza, autoestima y empatía en los participantes.

Este desarrollo no sólo se ve con claridad en los gráficos antes mostrados y sus respectivas interpretaciones. Me gustaría ilustrar este desarrollo tomando en cuenta un caso en particular y seguir de cerca el desarrollo que la participante consiguió.

Así tenemos el *Caso Vilma Denos*, una niña de 9 años de edad.

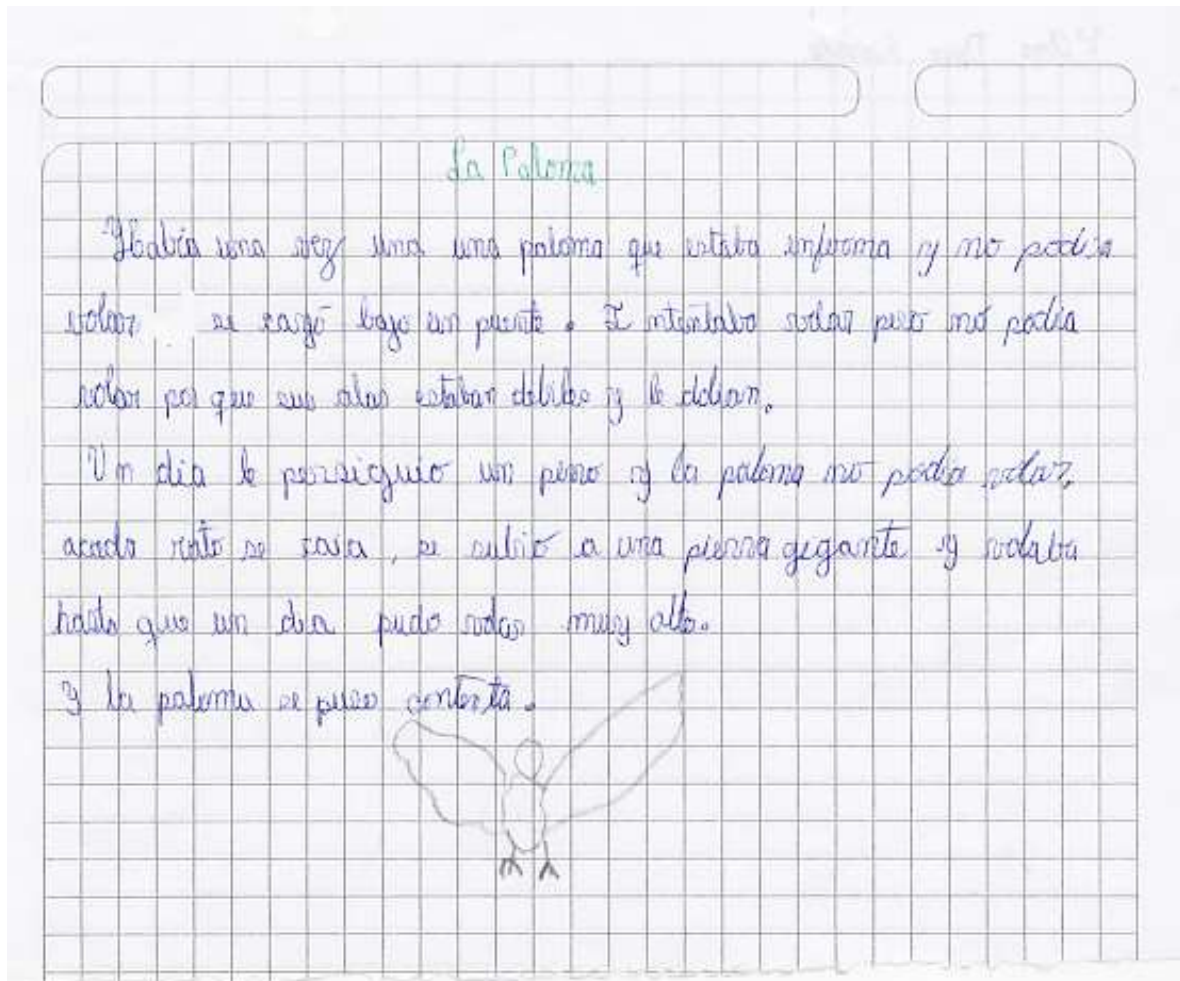
Los resultados de su cuento inicial, es decir, de la línea base, se resumen en lo siguiente:



Notamos como se refiere a la madre de manera despectiva. El final es trágico, el hijo muere por la mala acción que tuvo la madre con la hija y su entorno.

Este cuento resume la situación en la que ella (y en general los participantes) iniciaban este proceso.

Más adelante, al final de los talleres, el *Caso Vilma Denos*, demuestra un desarrollo de autoconfianza y autoestima, así como del nivel de resiliencia, entre otras inteligencias. Esto se percibe claramente en la siguiente historia:



Finalmente esta historia se tradujo en una animación que fue seleccionada para su difusión. En la que el locutor termina diciendo: “Nunca te olvides de volar, y para eso, debes sanar primero todas tus heridas”.

Vemos claramente en este caso como la participante fue cambiando sus pensamientos, sus emociones y sentimientos, en definitiva, su percepción frente a la vida y sus retos; desarrollando su autoestima e inteligencia emocional.

Se requiere entonces, como se decía al inicio de esta aproximación, una educación en la afectividad, una educación humanística. Y considero interesante, de manera particular, la enseñanza de la Suma Teológica desde un punto de vista distinto, para comprender como la Iglesia en muchos aspectos, revela conocimientos útiles para la vida diaria, y como puede, este tipo de conocimiento, resultar atractivo a los jóvenes, haciéndolo más cercano a sus vivencias.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

PRIMERA

El Programa de realización de Cine afectó positivamente, y en un alto porcentaje, al desarrollo de Inteligencia Emocional y Autoestima en niños y adolescentes de la zona de Enace en Alto Cayma.

SEGUNDA

El programa de realización de cine, ha demostrado ser una herramienta útil para el desarrollo de inteligencia emocional, así como de autoestima, en primer lugar por su capacidad de ofrecer libertad en la expresión de emociones en diversas circunstancias ficticias o no, lográndose la interiorización y el *auto conocimiento* de uno mismo y, reconocer las emociones de los demás, frente a diversos hechos. Por tanto se desarrolló la *Empatía*.

TERCERA

El programa de realización de cine logró desarrollar en los participantes alto “**grado de conciencia**” frente a sus emociones, dominándolas y orientándolas para conseguir aquello que se desea sin perjudicar a los demás; desarrollándose la *paciencia*, *resiliencia*, *autocontrol* y *habilidades sociales*; gracias a su facultad de brindar a los participantes diversos roles (protagonistas, guionistas, directores y televidentes), y puntos de vista sobre una “situación problema”.

CUARTA

La autopercepción provocada de manera positiva por la retroalimentación de los demás, aumentó la *autoestima* y la *autoconfianza* en los participantes, perfeccionando sus *habilidades sociales* con el fin de mejorar el efecto de la propia conducta en los demás.

QUINTA

El programa desarrolló óptimamente la capacidad para prever respuestas emocionales, es decir anticipar como reaccionar emocionalmente ante situaciones predecibles; gracias a su facultad de poder ser personajes de ficción en primer lugar, y luego actuar según el “mejor guión”. Además ayudó a comprender la reacción (y las causas de esa reacción) de otros “personajes” desarrollándose la *tolerancia*.

SEXTA

El comportamiento de los participantes mejoró a medida que el programa avanzaba, lo que es un indicador de una buena inteligencia emocional. La impulsividad y las habilidades interpersonales negativas desaparecieron mientras el programa se desarrollaba. Se observó una mejor adaptación, mejores relaciones, mayor motivación y mejores estrategias de afrontamiento desarrolladas en guiones y en sus propias relaciones intra e interpersonales.

SÉPTIMA

El programa integró los tres componentes de respuesta que distingue el ser humano (afectivo, conductual, cognitivo) para el desarrollo de la inteligencia emocional de manera óptima, desarrollando emociones (teatro), conduciéndolas (guión) y aprendiendo a interpretar correctamente los impulsos (desarrollo de cortometrajes y desarrollo espiritual transversal).

OCTAVA

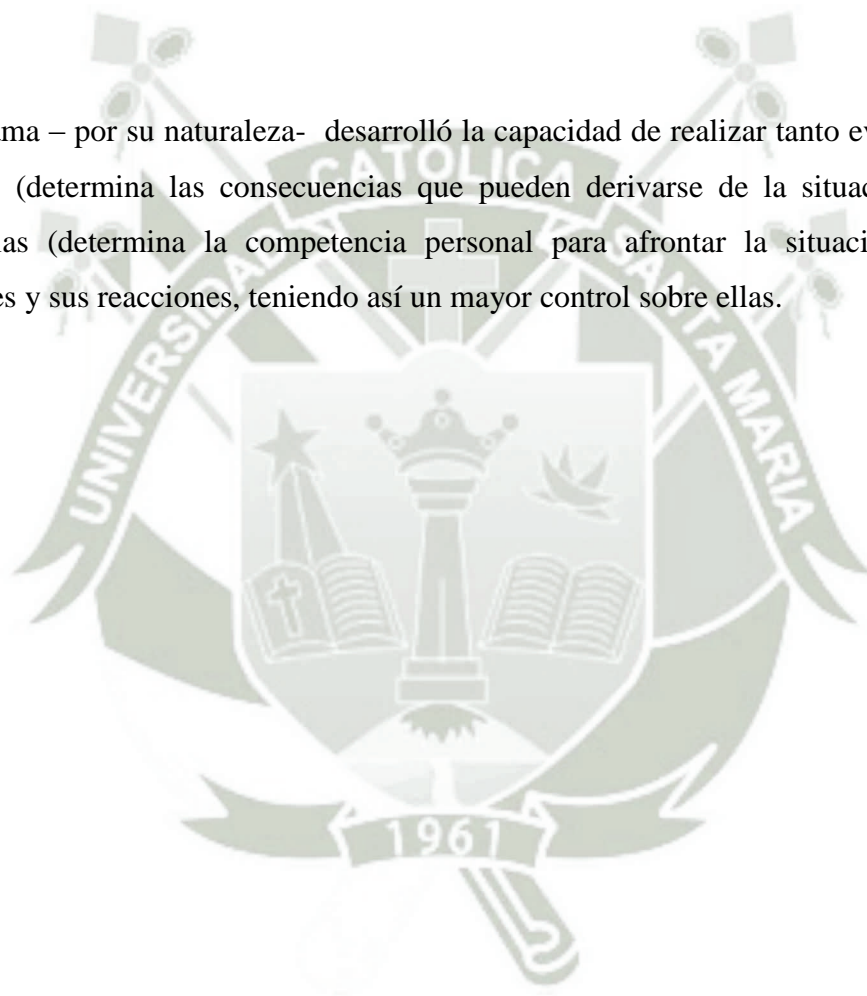
La manera en que los monitores actuaron ante sus propias emociones o estados de ánimo, produjo un aprendizaje por imitación de los participantes, sobre todo en los niños. Por tanto se concluye que la tarea de un equipo preparado e idóneo para este tipo de trabajo es absolutamente necesaria e importante para lograr el éxito.

NOVENA

Se evitó el bloqueo emocional de los participantes, gracias al ambiente agradable y de confianza que se provocó durante el proceso, como base para que los participantes se sientan libres. Las presiones no habrían logrado ningún cambio positivo, sin embargo la preocupación sincera por cada participante y las expectativas positivas que se tenían hacia ellos y el programa, provocó emociones positivas de gozo, bienestar y alegría, aspectos que actuaron como elementos *motivadores* durante el proceso.

DÉCIMA

El programa – por su naturaleza- desarrolló la capacidad de realizar tanto evaluaciones primarias (determina las consecuencias que pueden derivarse de la situación) como secundarias (determina la competencia personal para afrontar la situación) de las emociones y sus reacciones, teniendo así un mayor control sobre ellas.





SUGERENCIAS

A NIVEL DE RESPONSABILIDAD PERSONAL

Es necesaria una urgente educación de la afectividad en centros educativos universitarios y de postgrado; insertados en su política educativa, basada en principios cristianos, por falta de noción del bien, falta de valores familiares y el exceso de consumismo que se vive hoy en día.

A NIVEL ACADÉMICO

PRIMERA

Todo docente debiera buscar su desarrollo personal, no sólo profesionalmente, sino también a nivel de desarrollo de autoestima como de inteligencia emocional, y lograr un efecto rebote en sus estudiantes.

SEGUNDA

Todo docente - cualquiera sea su especialidad o programa profesional de procedencia - debiera incluir en la planificación de la (s) materia (s) a su cargo, aspectos que desarrollen la inteligencia emocional y autoestima de sus estudiantes.

A NIVEL INSTITUCIONAL

PRIMERA

Es necesaria - en la formación de pre y postgrado- materias de formación humana integral; con programas educativos específicos referidos a la “alfabetización emocional”, que incluyan conocimientos sobre emociones, sentimientos, estados de ánimo, afectos; como identificarlos en uno mismo y en los demás, como deben expresarse y valorarse, y como deben afrontarse las situaciones que produzcan emociones negativas. Dichos programas debieran presentarse en forma de cuadernos de trabajo y guías didácticas.

SEGUNDA

Propongo la creación de un centro adecuado de “ocio y tiempo libre” dentro de la universidad, donde los alumnos encuentren un “espacio” que les permita desarrollar sus inteligencia emocional y autoestima a través del arte como herramienta, tanto a nivel de pregrado como de postgrado.

TERCERA

Se sugiere que para el tratamiento de dicho centro se cuente con profesionales idóneos, ya que se ha comprobado en la presente investigación que de otra manera el desarrollo de Inteligencia emocional como de autoestima no reflejarían los resultados esperados. O en su defecto contar con una asociación socia, especialista en la materia, como es el caso de la Fundación Oriri; para la realización y manejo de guías didácticas.

CUARTA

Se debe tener en cuenta que el desarrollo espiritual es importante en todo el proceso, por tanto, se debiera contar con asesoría espiritual, a cargo de un sacerdote comprometido con la institución.



FUENTES INFORMATIVAS

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, JOSÉ ANTONIO. *Como educar la autoestima*. Barcelona, Ed. CE

ARISTÓTELES. *Moral a Nicómaco* · libro cuarto. 335

BARON, R. *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105 th, Annual Convention of American Psychological Association in Chicago. 1997

BERNARD, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.

BONET JOSÉ VICENTE. *Se amigo de ti mismo. Manual de autoestima*. Madrid. Ed. Agapea. 1994.

BROCKERT SOEGFRIED, BRAUN GABRIELE. *Los test de la inteligencia emocional*. Editorial Robinbook. 1997.

CHOQUE MARCA, SILVIA. *Manual de autoestima y valores*. Editado por la Universidad Católica de Santa María.

DARWIN, CHARLES. *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. 1873.

DAWDA, D., Y HART, S. D. Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*. 2000.

FERNÁNDEZ BERROCAL PABLO, RAMOS DÍAZ NATALIA. *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Planeta, 2006.

FINEMAN, S. *Emotion and Organizing*. Handbook of Organization Studies. Londres, 1996.

GARDNER, H. *Frames of mind*. New York. Basic Books. 1983.

GARDNER HOWARD, *Multiple Intelligences and Education*. New York . Editorial Basic Books, 1993.

GOLDBERG RALLY, *Juegos para ayudar a aprender a tu hijo*, editorial Paidós Iberica, 2002.

GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York. Editorial Bantam Books. 1995.

GOLEMAN DANIEL, *Inteligencia Social* . Editorial Planeta, 2006

GOLEMAN DANIEL. *La Inteligencia Emocional/ Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* . Editorial Planeta, 2000

GROTBORG EDITH. *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. Ed. Henderson Grothberg, 2003.

H. BOLAÑOS MA. CRISTINA, *Aprendiendo a estimular al niño*, Editorial Limusa, 2003

HAWKINS, J. D. Y CATALANO, R. F. (1990): *20 Questions: adolescent Substance Abuse Risk Factors* (material audio), Seattle, WA, Developmental Research and Programs.

HAWKINS, J. D.; CATALANO, R. F. Y MILLAR, J. Y. (1992): “*Risk and protective factors for alcohol and other drug problems*”, *Psychological Bulletin*, 112 (1), págs. 64-105.

HAWKINS. J.D. AND CATALANO, R.F. *Communities that Care: Action for Drug Abuse Prevention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1992.

HEDLUND; STERNBERG, R. J. *Ability and expertise: It's time to replace the current model of intelligence*. American Educator, 1999.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. (2003): *Resiliencia en la Escuela*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

JENSEN ARTHUR. *Inteligencia, intuición, lenguaje y creatividad*. Ed. Wadsworth, USA, 2004.

LA BIBLIA. LATINOAMERICANA. España. 2001.

LAZARUS, R. S. *Cognition Motivation in Emotion*. Ed. American Psychologist. USA, 1991.

LEUNER EROWID HANSCARL. *Guided Affective Imagery: An Account of its Developmental History*, Alemania, 1977.

LONGONI MARIO. *Poemas Revelados de Mario Benedetti, Conjugaciones*, Buenos Aires. 1998

LÓPEZ DE BERNAL, ELENA; GONZALEZ MEDINA, M. FERNANDO. *Inteligencia emocional*, Editorial Ganna - Bogotá.

LÓPEZ FRÍAS, BLANCA SILVIA. *Pensamiento Crítico y Creativo*. México, Editorial Trillas. 2000.

MATTHEWS GERALD, ZEIDNER MOSHE, ROBERTS RICHARD. *Emotional Intelligence: Science & Myth*. Ed. Cambridge, 2002.

MAYER SALOVEY CARUSO. *Emotional Intelligence Test*; Mayer, et al., 2001.

MEYER JOYCE, *Controlando sus emociones*, Zondervan Publishing House, USA. 2002

NODDINGS, N. *Schools face crisis in caring. Education Week*, 1988.

NODDINGS, N. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press. 1992.

PLUTCHIK, ROBERT. *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion*, 1, New York: Academic. 1980.

SÁBATO ERNESTO. *Hombres y Engranajes*, Argentina. Editorial EMECE, 1951.

SACCUZZO, D. P. ; KAPLAN, R. M. *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Thomson Wadsworth. USA, 2005

SPEARMAN CHARLES EDWARD. *The Abilities of Man*. Londres, 1927

STERNBERG ROBERT J.; LUBARDT TODD I. *La creatividad es una cultura conformista*. Ed. Wanceulen. USA, 1997

STO. THOMAS DE AQUINO. *Suma teológica*. 1225-1274.

VALLÉS ARÁNDIGA ANTONIO, *La inteligencia emocional de los padres e hijos*, Editorial pirámide, 2008

WERNER, EMMY E., & SMITH, RUTH S. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 1992.

WECHSLER DAVID. Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) y la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC).1981

WOLIN STEVEN J. , WOLIN SYBIL . *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Editorial Villard Books, 1993.

WOLTON, DOMINIQUE. *Pensar la Comunicación*. Editorial Prometeo, 2007.

ZEIDNER, M., MATTHEWS, G., Y ROBERTS, R. D. *Emotional intelligence in the workplace: A critical review*. Applied Psychology An International Review, 2004.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

CONTI, NORMA. *La Creatividad como recurso de afrontamiento en la vida cotidiana*. Argentina.

DE LA TORRE, SATURNINO. *Revista de Pedagogía*, Universidad de Barcelona, ISSN 0210-5934, Vol. 57, N° 1, 2005.

ECHEVARRÍA MARTÍN. Areopago. Revista Cultural. Entrevista realizada por Ana Martínez al Dr. Martín Echavarría, Director de Estudios de Psicología, Universidad Abat Oliba, España. Mayo 2007.

GREEN M, PALFREY JS, *Bright Futures Family Tip Sheets: Middle childhood*. Arlington (VA): National Center for Education in Maternal and Child Health; 2001

MELILLO, ALDO. *Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy"- N°1*. Argentina. 2002.

PAUL RICHARD. *Sumario para el National Council for Excellence in Critical Thinking*.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, M^a C. Y MARÍN VALLE, M^a V.: “*Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria*”. Revista de Teoría de la Educación. Salamanca, vol. 13. 2001.

PROPPER FLAVIA, *Ministerio de educación, Ciencia y tecnología*. Argentina, 2007.

SCHACHTER Y SINGER. *El enfoque cognitivo, revista de neorpsicología* 6, (2004)

THORNDIKE, R.K. *Intelligence and Its Uses*. Harper's Magazine. 1920.

THURSTONE L.L. *Revista de Psicología*. Volumen I, N° 2. año 1991

TORNEL SALA, JOSÉ LUIS. *Cine Formativo mediante la enseñanza por tareas: Milagro en Milán*. Escuela Abierta, Dialnet, Milán. 2007.

WECHSLER DAVID. *Human Intelligence*, 1940.

WOOD Robert, Tolley HARRY. *Mide tu inteligencia emocional*. Editorial Planeta, 2009

TESIS E INVESTIGACIONES

BOTVIN MILLMAN, BOTVIN GILBERT. *Psicología Conductual*, Vol.3, n#3, Institute for Prevention Research, Cornell University Medical Collage, New York, 1995.

PACHECO LUZA, EDGARD FERNANDO. *Inteligencia emocional como condición resiliente y consumo de alcohol en estudiantes universitarios de Ciencias de la salud de la universidad Andina – Cusco* 2006.

PAYNE, W.L. *A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire*. Dissertation Abstracts International, 47, p. 203A. (University microfilms No. AAC 8605928). 1983 – 1986.

FUENTES INFORMÁTICAS

[http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_\(desambiguación\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_(desambiguación))

<http://www.wordreference.com/definicion/>

<http://www.educarueca.org/spip.php?article521>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_\(desambiguación\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicación_(desambiguación))

<http://www.monografias.com/trabajos5/emoci/emoci.shtml>

JOSÉ MIGUEL MESTRE NAVAS, ROCÍO GUIL BOZAL, MARÍA DEL ROSARIO CARRERAS DE ALBA. *Cuando los constructos teóricos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y la evaluación.* Universidad de Cádiz, Revista: revista electrónica de motivación y emoción, Volumen 3, Número 4.

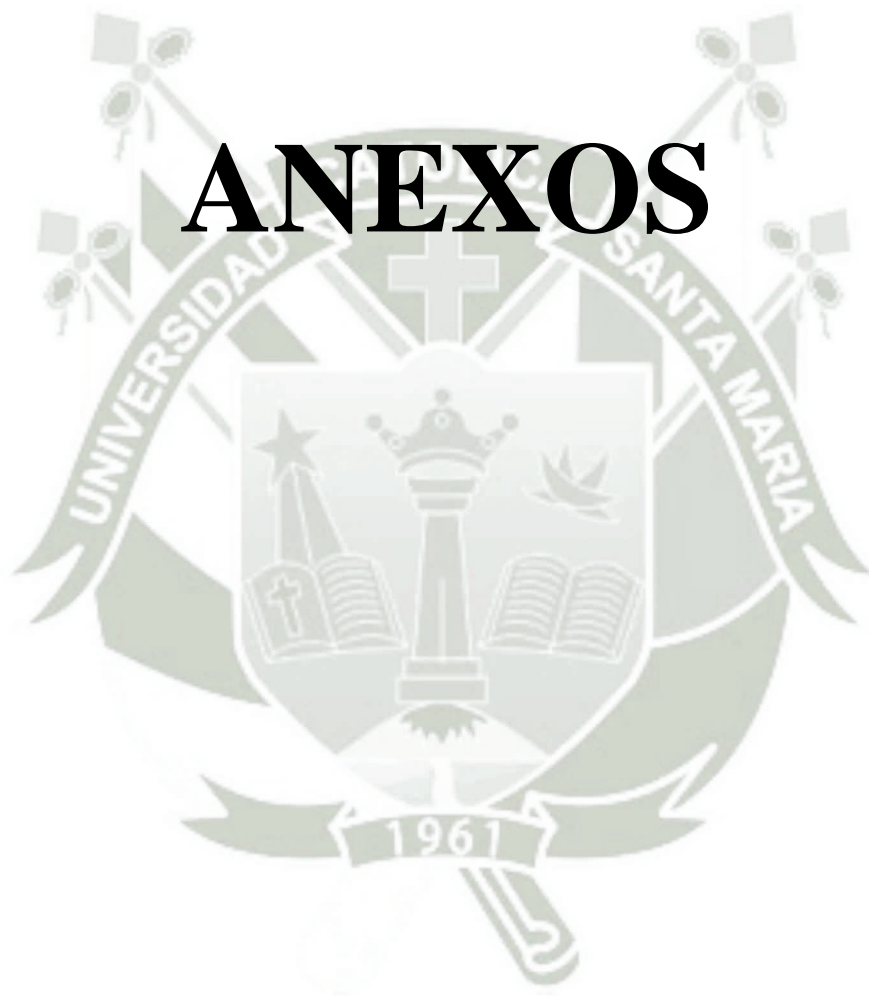
SMITH, M. K. (2002) "Howard Gardner and multiple intelligences", the encyclopedia of informal education, Internet: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> , 2005.

CONFERENCIAS Y SEMINARIOS

BOYATZIS, RICHARD E. *Conferencia Cómo desarrollar la inteligencia emocional* . Profesor and chair. department of organizational behavior, watherhead school of management, case western reserve university. 5 de octubre del 2000.

PALET MARCELA. *Seminario Psicología de la Afectividad: las emociones y su educación*, Arequipa, 20-22 de agosto, 2009.

ANEXOS



ANEXO N#1

TABLA COMPARATIVA N#1: MODELOS TEÓRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Modelo	Mayer y Salovey (1997)	Bar On (2000)	Goleman (1998)
Base teórica	Inteligencia cognitiva.	Inteligencias no cognitivas.	Inteligencias cognitivas y no cognitivas. Teorías de la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia.
Objetivo	El proceso de información emocional a través de la manipulación cognitiva.	Identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta.	Busca la relación con el desempeño laboral del individuo en la organización.
Componentes del modelo	<p>Áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percibir, apreciar y expresar emociones. • Asimilar las emociones. • Entender y analizar emociones. Aplicar conocimiento de las emociones. • Reflexionar y regularizar las emociones para promover el intelecto y crecimiento. 	<p>Áreas y componentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autorrealización, independencia emocional. • Interpersonal: empatía, responsabilidad social, relaciones sociales. • Manejo de emociones/estrés: capacidad para tolerar presiones, capacidad para controlar impulsos. • Estado de ánimo: optimismo, seguridad y satisfacción. • Adaptación. 	<p>Áreas y componentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza. • Autodirección: autocontrol, fiabilidad, conciencia, logros de orientación, iniciativa. • Aptitud social: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, cambio, construcción de vínculos. • Relaciones de dirección: trabajo en equipo, creación de una visión compartida, trabajo con otros.
Críticas principales			
Base teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de inteligencias. • Psicometría. 	<ul style="list-style-type: none"> • Similitud a modelos de personalidad. • El modelo teórico de IE consiste en la medición operativa de la inteligencia humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Popularización, muy amplia. • Problemas lingüísticos con los constructos psicológicos.
Estrategia de medición	Evaluación de desempeño: sesgos de calificación, subjetivo. Complicada en su aplicación.	Autorreporte; sesgos en no reflejar la actualidad.	Autorreporte: sesgos en no reflejar la actualidad.
Psicometría	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de soporte empírico y validación. • Problemas de validación de contenido (MSCEIT). • Problemas de validez predictiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • EQ-i: la evaluación de la herramienta ha sido enfocada en causar la validación del instrumento y no en otros criterios, como la teoría misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de soporte empírico y validación.
Elementos positivos en general			
	- Han desarrollado un modelo conceptual extenso y algunos índices operacionales que hoy son la base de la IE.	<ul style="list-style-type: none"> - Medio práctico y predictivo. • Alto nivel de validez y confiabilidad en diferentes países y culturas. 	- Ha tenido la mayor influencia al traer el tema a la mesa de discusión.

Fuente: *Rajeli Gabel Shemueli* ESAN*

ANEXO N#2

TABLA N#2 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Medidas de auto-informes	Medidas de habilidad
Proporciona una estimación de la IE percibida	Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación	Son más extensos e implican la realización de un mayor número tareas
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva	Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
Implica un <i>insight</i> emocional por par-te del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional	No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos	Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima...)	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los auto-res. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

ANEXO N#3

ALGUNOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

LÍNEA BASE.-

Autoestima

	niños	adolescentes
entorno amistoso	10%	20%
nivel de resiliencia	2%	50%
capacidad de tolerancia	30%	80%

Int. Emocional

	niños	adolescentes
Auto confianza	30%	50%
motivación personal	100%	100%
empatía	100%	40%

Auto control - niños

	cantidad	porcentaje
Controla (0%)	0	0%
Intenta controlarse (58%)	17	59%
Intermedio (21%)	6	20%
Suele descontrolarse (21%)	6	20%
No controla (0%)	0	0%

Autocontrol - adolescentes

	cantidad	porcentaje
Controla (0%)	0	0%
Intenta controlarse (72%)	10	72%
Intermedio (7%)	1	7%
Suele descontrolarse (21%)	3	21%
No controla (0%)	0	0%

Habilidades sociales - niños

	cantidad	porcentaje
Social (62%)	18	62%
Intenta ser sociable (14%)	4	14%
Intermedio (0%)	0	0%
Timido (21%)	6	21%
Antisocial (3%)	1	3%

Habilidades sociales - adolescentes

	cantidad	porcentaje
Social (14%)	2	14%
Intenta ser sociable (29%)	4	29%
Intermedio (21%)	3	21%
Timido (29%)	4	29%
Antisocial (7%)	1	7%

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO.-

RESILIENCIA

	porcentajes	cantidad
niños	86%	25
adolescentes	71%	10

RESPECTO MUTUO

	porcentajes	cantidad
niños	86%	25
adolescentes	100%	14

Niños

	cantidad	porcentaje
Muy respetuoso (14%)	4	14%
Respetuoso (51%)	15	52%
Intermedio (21%)	6	20%
Poco respetuoso (13%)	4	14%
Irrespetuoso (0%)	0	0%

Adolescentes

	cantidad	porcentaje
Muy respetuoso (57%)	8	57%
Respetuoso (43%)	6	43%
Intermedio (0%)	0	0%
Poco respetuoso (0%)	0	0%
Irrespetuoso (0%)	0	0%

TOLERANCIA

	porcentajes	cantidad
niños	90%	26
adolescentes	96%	13

Auto confianza

	porcentajes	cantidad
niños	86%	25
adolescentes	93%	10

PERSEVERANCIA

	porcentajes	cantidad
niños	100%	29
adolescentes	100%	14

niños

	cantidad	porcentaje
Constante (45%)	13	45%
Bastante constante (31%)	9	31%
Intermedio (17%)	5	17%
Poco constante (7%)	2	7%
Inconstante (0%)	0	0%

adolescentes

	cantidad	porcentaje
Constante (21%)	3	21%
Bastante constante (57%)	8	57%
Intermedio (22%)	3	22%
Poco constante (0%)	0	0%
Inconstante (0%)	0	0%

AUTOCONTROL - niños

	cantidad
Capacidad de decir no (50%)	15
Reconocimiento de responsabilidades (100%)	29
Modales (50%)	15
Lenguaje (69%)	20
Homeóstasis (86%)	25

AUTOCONTROL - adolescentes

	Niños	Adolescentes
Capacidad de decir no	64%	50%
Reconocimiento de responsabilidades	100%	100%
Modales	86%	50%
Lenguaje	86%	69%
Homeóstasis	86%	86%

HABILIDADES SOCIALES

	Niños	Adolescentes
Asertividad	60%	80%
Capacidad de resolver problemas	85%	90%
Flexibilidad	90%	95%
Trabajo en equipo	98%	96%
Conducta interpersonal	98%	96%
Lenguaje corporal	72%	72%
Capacidad para pedir ayuda	88%	96%
Nivel de participación	98%	100%

AYUDA MUTUA

	cantidad	niños		adolescentes
Cooperativo	22	76%	13	93%
Coopera de manera regular	3	10%	1	7%
Intermedio	0	0%	0	0%
Poco cooperativo	4	14%	0	0%
No cooperativo	0	0%	0	0%
	29	100%	14	100%

Comprensión

	cantidad	niños		adolescentes
Comprensivo	18	62%	13	93%
Comprensivo en muchos aspectos	11	38%	1	7%
Intermedio	0	0%	0	0%
Poco comprensivo	0	0%	0	0%
Intolerante	0	0%	0	0%
	29	100%	14	100%

TERNURA

	cantidad	niños		adolescentes
Tierno	18	62%	4	30%
Más o menos tierno	11	38%	3	21%
Intermedio	0	0%	3	21%
Poco tierno	0	0%	3	21%
Frío	0	0%	1	7%
	29	100%	14	100%

	niños	adolescentes
comunicación interpersonal	73%	35%
ayuda mutua	86%	100%
comprensión	100%	100%
ternura	100%	51%

EVALUACIÓN PARCIAL 1.-

Autoconfianza

	niños	adolescentes	cantidad-niños	cantidad-adolescentes
auto conocimiento	62%	86%	18	12
conciencia de sí mismo	76%	92%	22	13
nivel de decisión	86%	79%	25	11
nivel de ansiedad	20%	21%	6	3
	69%	76%		

	niños	adolescentes		
Auto confianza (perseverancia)	100%	100%	29	14
autocontrol	76%	100%	22	14
habilidades sociales	96%	86%	28	12
Resiliencia (creatividad - optimismo)	96%	92%	28	13

RESILIENCIA

	niños	adolescentes	cantidad-niños	cantidad-adolescentes
fé - esperanza	100%	71%	29	10
actitud reflexiva	100%	86%	29	12
conocimiento	100%	86%	29	12
aficiones	52%	86%	15	12
	88%	82%		

TOLERANCIA

	niños	adolescentes	cantidad-niños	cantidad-adolescentes
respeto mutuo	100%	100%	29	14
nivel de distinción	100%	100%	26	14
prudencia	100%	100%	20	14
nivel de indiferencia	0%	0%	0	0
nivel de reprobación	7%	7%	2	1

Autoestima

	niños	adolescentes	n	a
nivel de resiliencia	88%	82%	25	12
capacidad de tolerancia	93%	93%	27	13

EVALUACIÓN PARCIAL 2.-

Auto confianza

	niños	adolescentes	n	a
conciencia de sí mismo	76%	86%	22	12
nivel de decisión	90%	57%	26	8
nivel de ansiedad	34%	29%	10	4
	75%	65%		

Motivación

	niños	adolescentes	n	a
por el proceso	52%	29%	15	4
por la realización	52%	43%	15	6
por la difusión	100%	86%	29	12
otros	41%	14%	12	2

Resiliencia

	niños	adolescentes	n	a
fe - esperanza	76%	93%	22	13
actitud reflexiva	76%	71%	22	10
aficiones	76%	71%	22	10
	76%	78%		

Autocontrol

	niños	adolescentes	n	a
capacidad de decir no	80%	86%	23	12
nivel de responsabilidad	100%	100%	29	14
modales	100%	93%	29	13
lenguaje	97%	93%	28	13
homeóstasis	97%	100%	28	14

Habilidades sociales

	niños	adolescentes	n	a
asertividad	93%	86%	27	12
flexibilidad	93%	100%	27	14
trabajo en equipo	93%	100%	27	14
conducta interpersonal	93%	86%	27	12
lenguaje corporal	82%	57%	24	8
nivel de participación	100%	100%	29	14
capacidad para pedir ayuda	100%	93%	29	13

Tolerancia

	niños	Adolescentes	n	a
respeto mutuo	83%	86%	24	12
nivel de distinción	87%	86%	26	12
prudencia	100%	93%	29	13
nivel de indiferencia	0%	0%	0	0
nivel de reprobación	28%	7%	8	1

EVALUACIÓN FINAL.-

EMPATIA

	niños	adolescentes	n	a
comunicación interpersonal	100%	93%	29	13
ayuda mutua	100%	100%	29	14
comprensión	100%	93%	29	13
ternura	100%	64%	29	9
	100%	88%		

Autoestima

	niños	adolescentes		
resiliencia	90%	86%	26	12
tolerancia	90%	100%	26	14
empatía	100%	88%	29	12

RAZONES

	niños	adolescentes	n	a
Culminación satisfactoria del proceso	100%	100%	29	14
Reconocimiento público	52%	86%	15	12
Reconocimiento de sus padres	69%	93%	20	13
Mostar responsabilidad y perseverancia	52%	71%	15	10

ANEXO N#4

HOJA DE COMPROMISO DE LOS PARTICIPANTES

ME COMPROMETO A FORMAR PARTE DEL PROGRAMA DE REALIZACIÓN DE CINE, Y SER PERSEVERANTE EN ASISTENCIA.

AREQUIPA, MAYO 2008

LISTA DE PARTICIPANTES: (niños)

GRUPO 1

1. **LORENA COPARI**
2. Vilma Denos
3. Anny Benites
4. Maribel Gallegos
5. María Quispe
6. Lizbeth Casa
7. Evelyn Castro
8. Katherine Quispe
9. Miguel Angel Hurtado
10. Marisol Robles

GRUPO 2

1. **LUCY CANSA**
2. Katty Cuba
3. Madelin Rivero
4. Rocio Parqui
5. Katherine Larita
6. Pamela Amori
7. Ricardo Diaz
8. Evelyn Contreras
9. Gianela Condori
10. Brian Carlos

GRUPO 3

1. **EDISSON CHACA**
2. Juan Luis Suella
3. Santiago Suella (trazo)
4. Carlos Ticona
5. Fernando Ticona
6. Alexander Huaruca
7. Edison Flores
8. Ever Quispe
9. Kevin Quispe

LISTA DE PARTICIPANTES: (adolescentes)

1. Benique Leticia
2. Ccami Ccasa Julio
3. Caceres Jiamper
4. Condori Yubel Libandro
5. Gutierrez Sergio
6. Mamani Aquisé Bryan
7. Pacori Maribel
8. Sullo Jackeline
9. Velásquez Ana Cecilia
10. Vega Flor de Maria
11. Zea Jonathan
12. Ochoa Parejo María
13. Pari Maribel
14. Mora Cristofer

ANEXO N#5

TABLA N#3 PRESUPUESTO ANUAL

RUBRO	DETALLE	UNITARIO	TOTAL ANUAL
Sesión inicial: Introdutoria	Movilidad	25.00	25.00
	2 Monitores	0.00	0.00
	Papel	4.00	8.00
	Lápiz	10.00	10.00
	Cinta de video	12.00	12.00
	Colores	4.00	20.00
Taller de guión	2 Monitores	450.00	900.00
	2 Asistentes	50.00	300.00
	Fotocopias	3.00	50.00
	Plumones	12.00	48.00
	Papelógrafos	1.00	50.00
	Material de escritorio	10.00	10.00
	Impresión	10.00	40.00
	Movilidad	25.00	75.00
	Tiza	5.00	20.00
	Cinta de video	12.00	12.00
	Otros	20.00	80.00
Taller de animación	2 Monitores	450.00	900.00
	2 Asistentes	50.00	300.00
	Fotocopias	3.00	50.00
	Plumones	12.00	48.00
	Plastilina	5.00	120.00
	Fierros	2.00	8.00
	Papelógrafos	1.00	50.00
	Material de escritorio	10.00	10.00
	Impresión	10.00	40.00
	Movilidad	25.00	75.00
	Tiza	5.00	20.00
	Cinta de video	12.00	12.00
	Otros	10.00	80.00
Taller de actuación	3 Monitores	300.00	900.00
	1 asistente	50.00	100.00
	Movilidad	25.00	50.00
	Cinta de video	12.00	12.00
	Tiza	1.00	10.00
	Otros	10.00	80.00
Taller de realización	2 Monitor	300.00	600.00
	1 Asistente	50.00	100.00
	Movilidad	25.00	50.00
	Fotocopias	30.00	30.00
	Material de escritorio	10.00	40.00
	Cinta de video	12.00	36.00
	Cinta gafe	26.00	26.00
	Papel Canson	1.00	10.00

	Cartulinas	1.00	10.00
	Otros	15.00	80.00
Taller de producción	2 Monitores	100.00	200.00
	1 Asistente	50.00	50.00
	Movilidad	25.00	25.00
	Tiza	1.00	10.00
	Impresiones	30.00	30.00
	Material de escritorio	10.00	10.00
	Cinta de video	12.00	12.00
	Otros	10.00	80.00
Preparación de guiones	2 Monitores	500.00	1000.00
	Movilidad	25.00	100.00
	Papel	32.00	32.00
	Cinta de video	12.00	12.00
	Impresión	100.00	100.00
	Otros	50.00	50.00
Realización de cortometrajes	2 Monitores	1000.00	2000.00
	Camarógrafo	80.00	640.00
	2 Asistentes	50.00	800.00
	Movilidad	50.00	400.00
	Cinta de video	12.00	120.00
	DVD	1.00	10.00
	Otros	200.00	200.00
Proyección de cortos	Movilidad	10.00	300.00
	Otros	10.00	100.00
	Publicidad	1700.00	1700.00
Imprevistos		150.00	1050.00
TOTAL		6336.00	14538.00

ANEXO N#6

TABLA N#4 CRONOGRAMACIÓN DE LOS TALLERES

HORA	ACTIVIDADES	BREVE DESCRIPCIÓN	LUGAR	DURACIÓN	RESPONSABLES Y/O PARTICIPANTES
08:00 a 08:30	Animación	Se realizan juegos, cantos y actividades para entrar en ambiente y despertar un poco a los participantes.	Patio	30 min.	Animador
08:30 a 08:45	Tomar lista	Se toma lista a los niños y luego a los adolescentes (para que se conozcan entre ellos) y se los pone en filas según sus grupos (4).	Patio	15 min.	Monitores principales
08:45 a 09:00	Organización	Se los coloca en grupos, por mesas, para empezar el trabajo.	Clases	15 min.	Monitores y asistentes
09:00 a 09:30	Explicación Teórica	Se les explica la teoría necesaria para empezar el taller.	Clase	30 min.	Monitores (o especialistas)
09:30 a 10:00	Explicación Práctica	Grupo por grupo se hace una aplicación (tipo ejemplo) práctica de lo explicado	Clase	30 min.	Monitores y asistentes
10:00 a 11:00	Práctica	Los participantes ponen en práctica lo aprendido y lo plasman en trabajos personales o grupales según sea el caso	Clase (eventualmente en Patio)	60 min.	Monitores, asistentes y/o especialistas
11:00 a 11:45	Exponen	Los participantes exponen sus trabajos. A este nivel se realiza la educación en valores y formación espiritual.	Clase	45 min.	Monitores
11:45 a 12:15	Refrigerio y descanso	Se ubican en el patio para su refrigerio. A este nivel la conversación con sus monitores y asistentes es más informal, creando vínculos.	Patio	30 min.	Todos