

MA-RC

T-3456

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

W E Tameye
Tribunal



Patricia Escobar
 PRESIDENTA



Jose Luis Barrios Rada
 JOSÉ LUIS BARRIOS RADA
 PROFESOR GUIA

TESIS DE GRADO

^{176 h}
COMPETENCIAS EMOCIONALES E IDENTIDAD CULTURAL
EN NIÑOS DE NIVEL INICIAL DEL KÍNDER FLORI NICOL

POR: ALEX FABIO HUANCA PALABRA

TUTOR: JOSÉ LUIS BARRIOS RADA Ph. Dc.

La Paz - Bolivia
 Marzo, 2015

Tesis
3456

RESUMEN

Las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural son importantes para el desarrollo integral de l@s estudiantes. En Bolivia mucho@s niñ@s muestran poco desarrollo de las Competencias Emocionales y a la vez están expuestos a demasiados modelos culturales tanto en ámbitos de vivencia cotidiana como en medios de comunicación.

En el presente trabajo, se muestra el producto de una investigación que indaga en las características de desarrollo de las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural en estudiantes de nivel inicial a partir de la aplicación de un programa de fortalecimiento de Competencia Emocionales e Identidad Cultural. Para este fin se trabajó bajo una metodología cualitativa de investigación acción en la que se encontró que al fortalecer las Competencias Emocionales en l@s niñ@s de nivel inicial, se desarrollan mayores habilidades de reflexión y autonomía personal, lo que permite que puedan aprender a ser reflexivos y críticos ante la información cultural que reciben.

Del mismo modo, al mostrar a l@s niñ@s información cultural acorde al contexto sociocultural cercano y real en el que se desenvuelven, se proporciona un ambiente de mayor seguridad personal, el cual es importante para el desarrollo de Competencias Emocionales.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



TESIS DE GRADO

**COMPETENCIAS EMOCIONALES E IDENTIDAD CULTURAL
EN NIÑOS DE NIVEL INICIAL DEL KÍNDER FLORI NICOL**

POR: ALEX FABIO HUANCA PALABRA

TUTOR: JOSÉ LUIS BARRIOS RADA Ph. Dc.

A Dios y a mi familia,
a mi tutor José Luis Barrios Rada Ph. Dc.
y a mi amiga Martha Núñez

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| CAPÍTULO I..... | 11 |
| 1 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN..... | 11 |
| 1.1 ÁREA PROBLEMÁTICA..... | 11 |
| 1.1.1 LUGAR Y MOMENTO DE INVESTIGACIÓN..... | 11 |
| 1.1.2 MARCO DE HECHOS..... | 14 |
| 1.1.3 MARCO DE INVESTIGACIONES..... | 16 |
| 1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 22 |
| 1.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 22 |
| 1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 26 |
| 1.4 OBJETIVOS..... | 27 |
| 1.4.1 GENERAL..... | 27 |
| 1.4.2 ESPECÍFICOS..... | 27 |
| 1.5 HIPÓTESIS..... | 28 |
| 1.6 JUSTIFICACIÓN..... | 28 |
| CAPÍTULO II..... | 33 |
| 2 MARCO TEÓRICO..... | 33 |
| 2.1 COMPETENCIAS EMOCIONALES..... | 33 |
| 2.1.1 ANTECEDENTES: LA EMOCIÓN Y LA COGNICIÓN..... | 33 |
| 2.1.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 34 |
| 2.1.3 DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES..... | 42 |
| 2.1.4 LAS COMPETENCIA EMOCIONALES EN EL ÁMBITO DEL DESARROLLO PERSONAL INTEGRAL..... | 56 |
| 2.1.5 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO PSICO-EDUCATIVO..... | 58 |
| 2.2 IDENTIDAD CULTURAL..... | 64 |
| 2.2.1 LA IDENTIDAD PERSONAL ¿QUÉ ES?..... | 66 |
| 2.2.2 LAS DIFERENTES IDENTIDADES Y LA CULTURA..... | 73 |
| 2.2.3 LA IDENTIDAD CULTURAL..... | 81 |
| 2.2.4 LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO BOLIVIANO..... | 88 |
| 2.2.5 IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA..... | 96 |
| CAPÍTULO III..... | 104 |
| 3 METODOLOGÍA..... | 104 |
| 3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... | 104 |
| 3.2 VARIABLES..... | 105 |
| 3.2.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL..... | 106 |
| 3.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL..... | 108 |
| 3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA..... | 109 |
| 3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN..... | 111 |
| 3.5 AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN..... | 114 |
| 3.6 PROCEDIMIENTO..... | 115 |

| | | |
|---|--|-----|
| 3.6.1 | PRIMERA FASE: | 115 |
| 3.6.2 | SEGUNDA FASE: | 116 |
| 3.6.3 | TERCERA FASE: | 116 |
| CAPÍTULO IV..... | | 117 |
| 4 | PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES:..... | 117 |
| 4.1 | FUNDAMENTOS | 117 |
| 4.2 | OBJETIVOS:..... | 119 |
| 4.2.1 | GENERAL:..... | 119 |
| 4.2.2 | ESPECIFICOS:..... | 119 |
| 4.3 | TAREAS Y CONTENIDOS | 120 |
| 4.4 | METODOLOGÍA..... | 121 |
| 4.5 | EVALUACIÓN..... | 122 |
| 4.6 | RECURSOS..... | 122 |
| CAPITULO V..... | | 127 |
| 5 | PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | 127 |
| 5.1 | RESULTADOS VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL | 130 |
| 5.2 | RESULTADOS VARIABLE IDENTIDAD CULTURAL | 144 |
| 5.3 | ANÁLISIS GLOBAL Y DISCUSIÓN..... | 153 |
| CAPÍTULO VI..... | | 158 |
| 6 | CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 158 |
| 6.1 | CONCLUSIONES | 158 |
| 6.1.1 | CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO DE LA VARIABLE | 160 |
| 6.1.2 | RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES | 163 |
| 6.1.3 | RESPECTO AL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL E IDENTIDAD CULTURAL..... | 167 |
| 6.2 | RECOMENDACIONES..... | 168 |
| Bibliografía de Referencia | | 171 |
| ANEXOS | | 174 |



ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

| | |
|--|-----|
| CUADRO 1: <i>CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES QUE IMPLICAN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i> | 50 |
| CUADRO 2: <i>RESULTADOS OBSERVACIÓN LIBRE SOBRE IDENTIDAD CULTURAL</i> | 144 |
| CUADRO 3: <i>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PARA LA IDENTIDAD CULTURAL EN LAS OBSERVACIONES DEL PROGRAMA</i> | 145 |
| CUADRO 4: <i>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PARA IDENTIDAD CULTURAL</i> | 147 |
| CUADRO 5: <i>RELACIÓN DE INDICADORES DE IDENTIDAD CULTURAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS PRODUCCIONES GRÁFICAS</i> | 151 |
| | |
| GRÁFICO 1: <i>RESULTADOS EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL</i> | 131 |
| GRÁFICO 2: <i>RESULTADOS DE PRE Y POST PRUEBA POR ÁREAS. CURSO AZUL</i> | 136 |
| GRÁFICO 3: <i>RESULTADOS DE PRE Y POST PRUEBA POR ÁREAS CURSO VERDE</i> | 137 |
| GRÁFICO 4: <i>RESULTADOS DE PRE Y POST PRUEBA POR ÁREAS. CURSO BLANCO</i> | 138 |
| GRÁFICO 5: <i>PROGRESOS DE LOS ESTUDIANTES A LO LARGO DEL PROGRAMA</i> | 143 |
| | |
| TABLA 1: <i>POBLACIÓN INDÍGENA Y NO INDÍGENA SEGÚN ÁREA RURAL Y ÁREA URBANA EN BOLIVIA</i> | 92 |
| TABLA 2: <i>RESULTADOS EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL:</i> | 130 |
| TABLA 3: <i>RESULTADOS DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL POR ÁREAS, SUB ÁREAS. CURSO AZUL</i> | 132 |
| TABLA 4: <i>RESULTADOS DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL POR ÁREAS, SUB ÁREAS. CURSO VERDE</i> | 133 |
| TABLA 5: <i>RESULTADOS DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL POR ÁREAS, SUB ÁREAS. CURSO BLANCO</i> | 134 |
| TABLA 6: <i>RESULTADOS OBSERVACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL</i> | 139 |
| TABLA 7: <i>OBSERVACIÓN DE INDICADORES Y RITMO DE PROGRESO. CURSO AZUL</i> | 141 |
| TABLA 8: <i>OBSERVACIÓN DE INDICADORES Y RITMO DE PROGRESO. CURSO BLANCO</i> | 141 |
| TABLA 9: <i>OBSERVACIÓN DE INDICADORES Y RITMO DE PROGRESO. CURSO VERDE</i> | 142 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una propuesta de investigación cuyo objetivo es identificar las características de las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural en estudiantes de nivel inicial de la Unidad Educativa Flori Nicol a partir de la aplicación de un programa de fortalecimiento de Competencias Emocionales e Identidad Cultural.

Aborda el problema de que much@s niñ@s tienden a mostrar altos niveles de descontrol emocional, los cuales se manifiestan en respuestas emocionales inadecuadas tales como golpes, insultos, aislamiento, etc. Las posibles causas de este hecho se hallan en los estilos de crianza permisivos, que son bastante comunes en familias de posición socio-económica acomodada. Esto da lugar a serios conflictos en los procesos de socialización de l@s niñ@s que a su vez influyen de manera significativa en sus niveles de adaptación.

Por otro lado, la investigación aborda el hecho de que la Identidad Cultural se ha convertido en un componente político de interés de los gobiernos para el desarrollo y progreso de los Estados. Es así que nuestro gobierno ha incluido la Identidad Cultural como parte fundamental de las políticas de educación. Esto en respuesta a la creciente influencia negativa de los medios de comunicación que consiente e inconscientemente tienden a globalizar la cultura exponiendo a l@s niñ@s a varios referentes identitarios confrontados entre sí, los cuales desorientan su desarrollo de identificación cultural.

De esta manera, la presente investigación aborda estas dos variables bajo la aplicación de un Programa de Competencias Emocionales e Identidad Cultural desde una perspectiva, además de investigativa, **preventiva y formativa**. Bajo esta última característica, la investigación sigue un modelo metodológico de investigación acción, de modo que se establecen grados de relación entre

ambas variables y se identifica los ámbitos de desarrollo psico-educativo de los niños a los cuales favorecen, a la vez que se describe las características de estructuración de las competencias emocionales y la identidad cultural en estudiantes de nivel inicial. Así mismo se pretende aportar una base teórica-práctica que permita la elaboración de programas de enseñanza de Competencias Emocionales e Identidad Cultural. Además se fundamenta en la teoría de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer y en la teoría psicosocial de la Identidad Cultural. Es importante aclarar que se sigue estas líneas teóricas debido al enfoque *cognitivo social* que ambas mantienen.

Entre los hallazgos de este trabajo se menciona que las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural tienen una influencia recíproca entre sí. Se encontró además que las competencias de Conciencia Emocional se desarrollan a muy temprana edad, dado que en las pruebas previas a la aplicación del programa, esta área presentó puntajes altos.

Las competencias de Regulación y la Autonomía Emocional mostraron poco desarrollo al inicio y avances significativos después de la aplicación del programa. Fue interesante notar que el desarrollo de estas habilidades se afianzó principalmente en situaciones reales de conflicto donde las maestras recordaban lo aprendido en las sesiones a fin de que los estudiantes resuelvan su conflicto real bajo los parámetros aprendidos.

Finalmente, se observó que la Identidad Cultural se aprende con más intensidad desde los hábitos familiares, pues durante la aplicación del programa los niños hacían frecuentes referencias a los hábitos aprendidos en casa y a comentarios y recomendaciones realizadas por sus padres. De igual manera se confirmó que los niños desarrollan su identidad principalmente bajo el seguimiento de modelos familiares y de la televisión. Se notó también que el uso de cuentos nacionales influye sutilmente en el desarrollo de la Identidad Cultural.

Capítulo I



**Problema y
Objetivos de
Investigación**

CAPÍTULO I

1 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1 ÁREA PROBLEMÁTICA

1.1.1 LUGAR Y MOMENTO DE INVESTIGACIÓN

En muchos países, los procesos de enseñanza-aprendizaje han ido experimentando transformaciones graduales y en algunos casos, profundas. Los paradigmas que rigen estos procesos actualmente, tienden a enfocarse en el alumno y su desarrollo. De allí que de la enseñanza magistral, se ha pasado a la enseñanza interactiva en que se le da al estudiante la oportunidad de dar sus opiniones, experimentar de manera vivencial los contenidos que aprende, producir material referente a lo aprendido, etc. De igual manera, ya se toma muy en cuenta el desarrollo biológico, psicológico, y social de los estudiantes (sobre todo en los niveles inicial y primario) a fin de construir currículos adecuados a cada grupo poblacional y acorde a sus necesidades. Dentro de este contexto, se han ido tomando en cuenta nuevos factores que influyen el proceso enseñanza-aprendizaje: características socioculturales y socioeconómicas de los estudiantes, desarrollo afectivo – emocional, condiciones y dinámica familiar de cada estudiante, etc. Incluso han surgido nuevos constructos teóricos que influyen en el proceso enseñanza - aprendizaje: inteligencias múltiples, educación diferenciada, inteligencia emocional y muchos otros. En Europa, los nuevos sistemas educativos promueven bastante el desarrollo de clases casi completamente prácticas en que se aplica dinámicas de trabajo y juegos educativos y se reduce el trabajo de lápiz y papel al mínimo. En norte América, este cambio ya lleva bastantes años de recorrido y ha dado lugar a una formación académica de mejor calidad (sin negar que a partir de este desarrollo, se hayan generado nuevos percances, problemas, dificultades y nuevas necesidades). De esta manera el concepto de Inteligencia Emocional ya es parte

de las investigaciones y el constructo teórico del área educativa de estos países, o más bien, componente importante en sus currículos de educación. Tal es el ejemplo de España que ha aportado bastantes investigaciones referentes a la Inteligencia Emocional y ya ha incluido este componente en el currículo educativo de su país.

En América Latina estos cambios han sido un poco tardíos, sin embargo ya se van notando las diferencias entre el antiguo sistema educativo y el actual; y los progresos se hacen cada vez más visibles.

Los países más desarrollados de Latinoamérica ya implementan sistemas bastante interactivos y participativos en sus sistemas de educación; muchas de sus instituciones educativas ofrecen una formación de alta calidad cuya clave se halla en la educación práctica y vivencial (además de otros paradigmas aún más específicos y novedosos).

Además, en el contexto latinoamericano, es muy importante, la influencia de las corrientes políticas e ideológicas que en estos últimos tiempos tienden al pluralismo y al comunitarismo, de manera que en la medida que los gobiernos van tomando tendencia socialista y que van reconociendo la diversidad cultural de sus países, los parámetros ideológicos y teóricos de sus sistemas educativos y sus currículos, también tienden al reconocimiento y valorización de la cultura originara de su país.

Otro aspecto importante en Latinoamérica es que los gobiernos comienzan a dar mayor prioridad e importancia a la educación; lo que ha dado lugar a las actuales transformaciones que se dan en los sistemas educativos de varios países. Finalmente todo esto va dando lugar al desarrollo de nuevos paradigmas de educación cuyo fin ya no es la simple formación y "culturización" de los estudiantes, sino más bien una educación para la vida centrada en las

necesidades de cada contexto sociocultural y con un claro interés de formación profesional de estos para fines de desarrollo social, económico-productivo y político de los estados.

En Bolivia, el panorama se torna todavía un poco más retardado. A pesar de haberse realizado reformas durante las últimas dos décadas, estas reformas no proponían una transformación sustancial del sistema educativo; se dieron intentos de un pluralismo en la educación, pero no se tomó en cuenta los elementos ideológicos y de realidad profundos necesarios para una verdadera educación pluricultural. Es recientemente que se está intentando transformar a fondo la educación en nuestro país.

Dentro de este contexto, la nueva ley de educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez", propone una verdadera educación plurinacional que revaloriza los saberes de las diferentes culturas originarias del país intentando darles una utilidad concreta, practica y productiva para la vida. Bajo este criterio se toma muy en cuenta los paradigmas de educación universales, pero se realiza una contrastación y enriquecimiento con los saberes de las culturas de cada región, lo que le da al nuevo sistema educativo un carácter verdaderamente nacional y un potencial de utilidad para la vida futura de los estudiantes. Sin embargo, todavía se deben esperar los resultados de este nuevo sistema educativo hasta que se implemente en todo el país y se realicen las transformaciones graduales dentro de cada una de las instituciones educativas.

En torno a todo este contexto, la presente investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Flori Nicol de la ciudad de La Paz que se halla ya implementando la currícula de la Ley "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" durante el primer y segundo trimestre de la gestión 2013. La Unidad Educativa, al pertenecer a la Congregación de Hermanas Misioneras Dominicadas del Rosario, sustenta sus fundamentos ideológicos en los valores Cristianos y los de su

fundadora: Florentina Ascensión Nicol Goñi. De allí que es fácil reconocer la aplicación de una pedagogía del afecto y del amor que estructura un sistema de educación en valores a partir de los cuales se desarrolla una formación no solo de conocimientos sino de la personalidad y del carácter de cada estudiante. A esto se agrega una serie de programas en diferentes áreas desarrollados por el gabinete Psicopedagógico: lenguaje y vocalización, habilidades sociales, habilidades básicas, psicomotricidad, conciencia fonológica, Inteligencia Emocional e identidad cultural, entre otros. De esta manera el Kínder aplicó esta investigación mediante el programa de desarrollo de Competencias Emocionales como parte de la formación de la personalidad de sus estudiantes a fin de fortalecer su desarrollo socio-afectivo.

1.1.2 MARCO DE HECHOS

Tanto dentro como fuera del ambiente de aula, los/as niños/as tienden a mostrar conductas y respuestas emocionales en algún grado descontroladas; con frecuencia discuten con las personas mayores imponiendo sus deseos o incluso sus caprichos, reaccionan con golpes e insultos cuando ocurren accidente como tropezones o empujones, se enojan o entristecen con facilidad cuando algo no resulta como esperaban, se asustan demasiado frente a evaluaciones o en caso de ausencia de los padres, etc. Estas conductas son prácticamente comunes en buena parte de los niños de la presente generación; son claros en ellos los indicadores de descontrol emocional: respuesta inmediata, emotividad clara en la respuesta, conductas negativas e incluso perjudiciales (golpes, insultos, etc), respuesta inadecuada e infructífera para la situación (beerinches, pataletas, llanto excesivo, etc).

Sucede también que a muchos/as niños/as les cuesta comunicar verbalmente la emoción que sienten, situación que es normal para su nivel de desarrollo porque entre las edades de 4 a 6 años les es más fácil expresar sus

emociones de manera no verbal. Sin embargo, a medida que el niño va desarrollando la habilidades lingüísticas, las necesidades comunicacionales aumentan debido a que las interrelaciones están bastante regidas por la comunicación verbal. De esta manera, los/as niños/as suelen mostrar poco avance en el reconocimiento y la comunicación verbal de sus emociones.

A esto se agrega el manejo del auto-concepto, la auto-percepción y la auto-imagen que constituyen elementos base para el manejo de la emociones. Muchos niños tienden a expresar conceptos y apreciaciones negativas de sí mismos: dicen que no son buenos para determinada tarea, que no saben o no pueden realizarla, que siempre se equivocan, etc. Otras veces expresan una autoimagen negativa: dicen que son "feos/as". Es común también que algunos muestren conductas de constante búsqueda de aprobación; con frecuencia preguntan si lo que están haciendo está bien o hacen preguntas conociendo la respuesta correcta, esto muestra un desarrollo de inseguridad en cuanto a las propias capacidades y sobrestimación de sus limitaciones.

Por otro lado, entorno a la identidad cultural, el proceso de globalización cultural ha dado lugar a que los niños se vean expuestos a muchos paradigmas culturales, lo que hace difícil una clara identificación cultural; la televisión y el desarrollo tecnológico se han convertido en agentes que facilitan tal proceso. De esta manera, los niños frecuentemente se ven confrontados entre su propia cultura que es transmitida por sus padres y familiares cercanos y la información de cultura extranjera permanentemente transmitida por los medios de comunicación.

Se debe tomar en cuenta también que uno de los principales procesos mediante el cual el niño desarrolla su identidad es por imitación de modelos cercanos. A la vez las personas adultas (que sirven de modelos al niño) se rigen de parámetros de conducta y vivencia culturalmente establecidos por el entorno

cultural en el que se desenvuelven. De esta manera en nuestro contexto es importante la presencia de modelos originarios promovidos por el contexto político actual, modelos mestizo criollos que caracterizan a la ciudad de La Paz. Respecto a este último punto, en esta ciudad existe una simbiosis muy marcada entre la cultura indígena y la cultura universal "moderna", lo cual ha dado lugar a una cultura urbana muy característica en lo que se refiere a usos y costumbres.

Finalmente existen modelos de cultura universal que se promueven principalmente a través de los medios de comunicación (principalmente el internet), la educación (tanto como proceso institucionalizado como proceso social natural) y la música.

1.1.3 MARCO DE INVESTIGACIONES

En el campo de investigación, a nivel internacional la inteligencia emocional ha ido tomando un papel cada vez más importante. Si bien este constructo teórico surgió cerca de los años 80, solo en la última década se le ha dado mayor relevancia dentro de diferentes campos de investigación.

En este sentido, el área pedagógica se constituye en el principal ámbito de desarrollo de la Inteligencia emocional. Los hallazgos encontrados en torno a este tema, aportan directa y efectivamente en esta área considerándola, de este modo, como un factor que facilita y promueve los procesos de enseñanza aprendizaje. En Europa, y más particularmente en España, varios investigadores han realizados bastantes hallazgos y los han aplicado al área pedagógica. De allí que en este país se ha desarrollado un elaborado constructo teórico de "pedagogía de la inteligencia emocional" basados en el enfoque de habilidades de la Inteligencia Emocional.

Barón propone un modelo llamado "mixto" que atribuye a la inteligencia emocional componentes tanto cognitivos como afectivos y de personalidad, de manera que la definió como "*un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio*" (Vallés & Vallés, 2003, pág. 39). Si bien la definición es clara, Barón dio demasiado énfasis a los aspectos de personalidad los cuales tienen un desarrollo relativamente independiente de las emociones resultando limitante para el análisis de la Inteligencia Emocional.

A diferencia de este punto de vista, "Salovey y Mayer (...) postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neo-córtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular la emocionalidad de un modo inteligente y adaptado a logro del bienestar personal, teniendo en cuenta las normas sociales y los valores éticos" (Vallés & Vallés, Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional, 2003, pág. 42). Este modelo muestra su mayor riqueza en el hecho de probar la existencia de áreas del neo-córtex que regulan las emociones, lo que por tanto caracteriza a la Inteligencia Emocional como una habilidad esencialmente cognitiva.

Sobre esta base, las más recientes corrientes españolas han enriquecido y ampliado el concepto de Inteligencia Emocional; los más destacados autores de esta línea son Antonio y Consol Vallés, que se han enfocado principalmente en la teorización de la "psicopedagogía de la Inteligencia Emocional", y Bisquerra, que se ha dedicado a la elaboración de programas de educación emocional. Y en esta misma línea, muchos otros autores desarrollan programas de educación de la Inteligencia Emocional bajo la mencionada Base teórica.

La importancia de estos aportes radica principalmente en el enfoque científico y cognitivo sobre el que se sustentan. De modo que definir a la Inteligencia Emocional como como una habilidad cognitiva, presupone la

existencia de habilidades de carácter cognitivo que se manifiestan de manera objetiva en una serie de competencias. Y es justamente eso lo que este enfoque ha logrado: establecer cinco áreas de habilidades Emocionales a las cuales se ha denominado Competencia Emocionales.

En contraste una limitante ha sido el campo en el que se ha estudiado la Inteligencia Emocional. Este enfoque teórico ha hecho más investigación en el campo educativo, que si bien ha dado importantes frutos, sería importante investigar bajo la misma línea teórica en los ámbitos clínico y social.

En Latinoamérica, la inteligencia emocional se ha estudiado con mayor seriedad aproximadamente a partir del año 2000, basándose en los aportes de Salovey y Mayer y las corrientes Españolas mencionadas; se han validado muchos instrumentos y programas de inteligencia emocional, en el Perú, por ejemplo. Sin embargo, no se conoce de nuevas corrientes o nuevos aportes que hayan surgido en el contexto Latinoamericano.

Y en Bolivia, la investigación de la inteligencia emocional, se limita a realización de aportes en base a la teoría de Goleman que constituye un enfoque completamente diferente al de los autores mencionados; sus principales lineamientos reconocen a la Inteligencia Emocional como una habilidad casi netamente Emocional con base en la personalidad y el aprendizaje social y ni siquiera se menciona el concepto de Competencia Emocional. Si bien este enfoque es teóricamente válido, muestra pocos elementos concretos y claros que sean aplicables a problemas y necesidades reales de nuestro contexto. Además, las investigaciones sobre inteligencia emocional, son mayormente académicas (de tesis de licenciatura), de modo que no existen planes ni programas de investigación teórica que permitan la estructuración de una teoría de la Inteligencia Emocional dentro del contexto boliviano.

En lo que respecta la Identidad Cultural, es gracias a la nueva Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" que recién se pretende aplicar los conocimientos de Identidad Cultural de manera explícita e intencionada. La investigación de este tema a nivel internacional tiene una línea altamente filosófica y sociológica. Stuart Hall es un importante representante de la perspectiva filosófica de este tema y aporta bastante, pues su propuesta es amplia y profunda, a la vez que es aplicable desde perspectivas tanto psicológicas como sociológicas (Hall, 2003, pág. 13). En muchos países existen bastantes investigaciones de línea Psicosocial que han desembocado en programas y proyectos aplicados en diferentes ámbitos socioculturales.

Sin embargo, si bien el concepto de Identidad Cultural es relativamente nuevo, ha estado implícito en muchas teorías referentes a la cultura y a la identidad tal como las teorías de "conciencia de clase" de Marx, "conciencia colectiva" de Durkheim o la teoría de "la conciencia dotada de sentido" de Max Weber (Giménez, 2004, pág. 78). En estas teorías la identidad es un elemento implícito pero altamente impórtate. De modo que estos aportes resultan muy útiles para entender que la Identidad Cultural se construye desde la conciencia de realidad que cada persona tiene en común con las persona del grupo al que pertenece y en el que se desenvuelve.

De igual manera es importante tener claro que los conceptos de cultura e identidad ya no son tan nuevos. De modo que cuando se habla de Cultura es posible distinguir corrientes antiguas que la enmarcaban en productos y conductas de un determinado grupo social. Por otro lado las corrientes más recientes la definen como un concepto de carácter simbólico, acuñando el concepto de "concepción simbólica de la cultura". Mientras el primer enfoque se considera bastante limitado porque entiende a la cultura como una mera construcción y organización de conocimientos expresados en la conducta y comportamientos de los grupos sociales, las teorías de concepción simbólica de

la cultura abarcan en profundidad lo que realmente implica la cultura. De allí que para esta corriente la Identidad es un elemento importante de la cultura y la concibe bajo el mismo criterio: como un concepto de carácter simbólico basado en las interpretaciones que cada individuo hace de su propia identidad a partir de su vivir cotidiano y en comparación al grupo social en el que vive, se desenvuelve y con el cual se identifica.

Este último acercamiento teórico es valioso porque reconoce a la cultura y la identidad como un concepto completo y principalmente como una construcción simbólica realizada por las sociedades a lo largo de su desarrollo histórico.

En Latinoamérica el panorama es Semejante. Existe una fuerte discusión del tema y bastante elaboración teórica en ámbitos de filosofía, psicología y sociología, pero la aplicación es todavía limitada. Muchos países se hallan en pleno proceso de reconocimiento de la identidad cultural como base de sus políticas de estado, a pesar de que la identidad es base del desenvolvimiento socio cultural en sí mismo. De esta manera existe bastante investigación con pocas propuestas de aplicación objetiva de programas y proyectos referentes a la identidad cultural. Dentro de este contexto, Gilberto Giménez se constituye en un representante importante para Latino América. Su perspectiva propone una teoría de la construcción de las identidades en diferentes niveles (identidad personal, social, colectiva, cultural, etc.) y describe los diferentes procesos de construcción de la identidad en tales niveles. Giménez parte de las teorías de construcción simbólica de la cultura y la identidad, de manera que su aporte es valioso por definir los procesos por los cuales la identidad avanza en diferentes ámbitos. Es así que su propuesta explica el desarrollo de la identidad a partir de la identidad individual, pasando por la identidad colectiva, nacional, territorial, hasta llegar a la Identidad Cultural (Giménez, 1997, págs. 11-21).

En nuestro país, el panorama es un tanto particular. Por mucho tiempo se ha reconocido la diversidad cultural del país, lo que ha llevado al desarrollo de bastante producción teórica en torno a la identidad cultural y en base a la gran variedad de etnias existentes en el país. Un importante representante en este ámbito es el Antropólogo Xavier Albó, quien ha planteado bastante respecto a la identidad sobre la base de investigaciones antropológicas de las culturas Tiahuanacota, aymara, y la cultura moderna. Su aporte parte de la postura de valorar la producción cultural de las sociedades antiguas que habitaban en la región correspondiente a nuestro país a partir de su desarrollo mostrado hasta antes de la colonia. Sin embargo, Albó no hace aproximaciones Psicosociales de la Identidad Cultural.

Con todo, Albo muestra un elemento interesante en sus estudios, y es el hecho que rescata los elementos culturales de las sociedades pre coloniales de Bolivia y Latinoamérica, pero a la vez analiza la realidad cultural actual de nuestro país bajo el mismo enfoque a fin construir identidades modernas, por así decir. Esto hace que veamos nuestra propia realidad cultural e identitaria desde nuestro estilo de vida moderno o posmoderno obligándonos a hacer una autocrítica y construyendo nuevos referentes de Identidad Cultural.

Por otro lado la identidad, siempre ha sido un motivo importante de las discusiones políticas en el país, lo que ha dado lugar a otro buen cuerpo de elaboración teórica del tema, pero con perspectiva sociológica y política. Finalmente estas discusiones han dado lugar a la actual posición de la Identidad Cultural en el Estado Plurinacional de Bolivia. En la nueva constitución, la identidad es un pilar fundamental para el desarrollo del Estado, pero se sustenta principalmente en la producción teórica de línea sociológica y política con algunos referentes de enfoque antropológico.



1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Delimitación del problema:

Desde la aparición del constructo de Inteligencia Emocional, progresivamente se ha ido demostrando su importancia para el desenvolvimiento integral de las personas en diferentes ámbitos, de allí, por ejemplo, que “un análisis detallado del contenido de las obras literarias deja claro que las emociones juegan un papel primordial en la vida de las personas. De ellas, hay una clara predilección por las emociones positivas. Lo cual contrasta con la escasa atención que se ha prestado en psicología y educación” (Bisquerra, 2010, pág. 2).

Entonces, reconocemos que en nuestro contexto, las emociones se constituyen en un factor que influye de forma determinante en el desenvolvimiento de las personas. Pero falta saber el modo en que influyen en tal desenvolvimiento. Conocer los factores más importantes para esta influencia. Al hacer una reflexión en torno a la realidad (más o menos general en la mayoría de las aulas de clases) nos damos cuenta que si bien los estudiantes ponen de manifiesto con mucha claridad y expresividad sus emociones, no tienen un control completamente consciente de ellas, por lo que tienden a mostrar un verdadero descontrol de sus respuestas emocionales. Entonces es importante saber qué factores influyen en ese descontrol a fin de apuntar a esos factores y “corregirlos”, si es que vale el término.

Por ejemplo, al hablar del desenvolvimiento social del estudiante en el aula, “la Inteligencia Emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Los estudios

realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta Inteligencia Emocional es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Además, las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos" (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pág. 6). Y en nuestro contexto se observa que estas habilidades se hallan en bajos niveles de desarrollo o más bien muestra serias dificultades en buena parte de los estudiantes. Todo a causa de un mal manejo de las emociones. Y allí toca saber porque sucede esta situación ¿Qué aspectos se relacionan con este descontrol? Para esto servirá también saber qué habilidades de inteligencia emocional tienen mejor o menos desarrollada los estudiantes de nivel inicial de nuestra ciudad.

Si a esto le agregamos la problemática en torno a la identidad, observamos que en nuestro país existe una verdadera diversificación de las identidades culturales. Inicialmente debemos comprender que el concepto de identidad cultural hace referencia "a dos fenómenos complementarios (Servaes, 1989:391). Por un lado, se da una mirada endógena de asociación o identificación con una cultura específica. Por otro lado, implica una mirada exógena por la que esta cultura específica va a compararse con otras culturas. Tanto el concepto de raza como el de identidad cultural se basan pues en la pertenencia a un grupo (identidad) y la diferenciación del Otro (alteridad). Mediante este juego de la pertenencia y de la exclusión es como se construye la identidad cultural. De hecho, la función de la identidad cultural, es el de la diferenciación, de la construcción del Otro para poder ser" (Alsina, 2001, pág. 76). Bajo este criterio, la identidad cultural, o más bien, las identidades culturales de Bolivia, son importantes para el desarrollo tanto personal como social de cada individuo. Sin embargo, se ve ignorada; la mayoría de las personas se reconocen y se identifican con determinada cultura, pero no la interiorizan ni la asumen con claridad ni explotan las riquezas (en torno a saberes, conocimientos

e ideología) que dichas culturas les ofrecen, simplemente toman el título y como mucho, lo incluyen en sus discusiones ideológicas a un nivel superficial y difuso. De este modo toca buscar saber cómo es que se da este proceso, ¿Por qué las personas en Bolivia asumen la identidad a nivel de discurso y no la explotan en su sentido completo e incluso real? Tocaré entonces explorar en los modos en que las familia bolivianas, o mejor aún, paceñas construyen su identidad cultural, ¿qué elementos consideran como culturalmente válidos? y ¿qué elementos culturales practican de manera eficiente en su vida cotidiana? Estos elementos nos darán un acercamiento a los referentes de identidad y sus procesos en nuestro contexto.

Además, si bien se sabe que la Inteligencia Emocional es importante para el desarrollo integral de las personas y que la Identidad cultural es un elemento inherente y determinante de la realidad integral de cada individuo, se ignora las aplicaciones prácticas que estos aspectos pueden tener en cada persona, sobre todo en estudiantes de nivel inicial. Es decir, no se sabe cómo elaborar programas específicos que apliquen la Identidad Cultural y la Inteligencia Emocional para mejorar determinados aspectos de los estudiantes.

Ya existe una amplia teorización de ambos constructos, pero pocas aplicaciones en el contexto boliviano. Entonces es importante saber cómo aplicar estos conceptos no solo para mejorar el manejo emocional de las personas y para mejorar el proceso de identificación de los estudiantes de nivel inicial, sino para mejorar otros aspectos de la vida integral estos estudiantes.

De igual manera, tampoco se sabe la relación que existe entre Identidad Cultural e Inteligencia Emocional. A simple observación se podría decir que existe alguna relación, sin embargo, no está comprobado objetivamente. Y además, de existir una relación, se ignora qué características tiene esa relación y qué niveles alcanza.



Análisis Causa y Efecto:

Se hace bastante notorio un bajo nivel de desarrollo de las competencias emocionales durante los primeros años de escolaridad por parte de estudiantes de nivel inicial. Esto responde a varias causas; entre las principales se halla un estilo de crianza de tipo sobre protector o muy permisivo. Suele suceder que dentro de las poblaciones de clase media a alta, los padres tienden a dar demasiadas libertades a los niños durante sus primeros años de vida; se muestran muy flexibles respecto a las reglas y normas de comportamiento, o bastante pendientes de los riesgos físicos y/o psicológicos de sus hijos durante su desenvolvimiento diario. De esta manera, desarrollan bajos niveles de tolerancia a la frustración junto con una baja capacidad de afrontamiento a causa de haber desarrollado una marcada dependencia hacia los padres; situaciones que dan lugar al mal manejo de las emociones que se refleja en conductas demasiado impulsivas, actitudes de incapacidad de regular las propias emociones y en constantes situaciones de descontrol emocional. Estas dificultades, a su vez, dan lugar a una mala adaptación al ambiente de aula y retrasos en tal proceso, serias dificultades en la socialización de cada niño con sus pares dentro y fuera del aula. Otra causa del mal manejo de las emociones viene a ser el hecho mismo de que los padres no enseñan de manera clara y directa a sus hijos/as a manejar y controlar sus emociones. Ya sea porque ellos tampoco recibieron esa educación o porque no la consideran importante para la crianza de sus hijos/as.

En cuanto a la identidad cultural, existe un reconocimiento de la misma, pero no una interiorización y un afianzamiento adecuados. Generalmente las personas, y en especial los niños, identifican la variedad de culturas de su contexto social, pero no realizan un análisis y reflexión de sus aspectos positivos y negativos. Esto se debe principalmente a que dentro del contexto familiar no existe una enseñanza profunda de la identidad, los padres solo informan sobre

las identidades culturales a las que sus hijos pertenecen por ser parte de determinado contexto socio-cultural y no les transmiten los saberes ni conocimientos de la cultura a la que pertenecen ni les dan herramientas o estrategias para reflexionarlos y asimilarlos. De allí que la identidad cultural se ve restada en su importancia dejando de lado así un potencial recurso que podría fortalecer el desarrollo integral de la personalidad del niño. A esto se agrega un desarrollo infantil muy condicionado al proceso general de globalización que desarrolla solo las habilidades básicas reconocidas en la cultura universal y se pierde así, una gran variedad de habilidades alternativas propias de la cultura del niño que fortalecerían el desarrollo de su personalidad.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En función a lo expuesto en los dos anteriores puntos, esta investigación pretende responder a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las características de desarrollo de las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural en niños de nivel de educación inicial en familia comunitaria?
- ¿En qué grado y de qué manera el desarrollo de la Identidad Cultural influye en las Competencias Emocionales y viceversa?
- ¿Qué componentes de la Identidad Cultural y las Competencias Emocionales guardan mayor relación entre sí?
- ¿Es posible mejorar la Inteligencia Emocional y la Identidad cultural a partir de la aplicación de un programa a trabajo ambos temas en conjunto?

1.4 OBJETIVOS

En la presente investigación se pretendió alcanzar los siguientes objetivos:

1.4.1 GENERAL

- Identificar el grado en que la Identidad Cultural y las Competencias Emocionales se desarrollan a partir la aplicación de un programa de fortalecimiento de Competencias Emocionales y la Identidad Cultural a estudiantes de "nivel de educación Inicial en familia comunitaria" de la Unidad Educativa Flori Nicol.

1.4.2 ESPECÍFICOS

- Definir las características de desarrollo de las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural en niños de nivel de educación inicial en familia comunitaria.
- Establecer los componentes de la Identidad Cultural y las Competencias Emocionales que guardan mayor relación entre sí.
- Aplicar un programa de inteligencia Emocional e Identidad Cultural que trabaje ambos temas de manera conjunta.
- Identificar los cambios que el programa producen en las Competencias Emocionales y en la Identidad Cultural desde la aplicación de un pre y post test y registros de observación.



1.5 HIPÓTESIS

A partir de todo lo descrito, se plantea lo siguiente *hipótesis de acción*:

Dado que muchos/as niños/as del kínder Flori Nicol muestran dificultades para nombrar y gestionar sus emociones y tienen muy bajos niveles de autorregulación emocional a la vez que están expuestos a demasiados modelos culturales con los que pueden identificarse, se propone que:

Es posible fortalecer las Competencias Emocionales y mejorar los procesos de Identidad Cultural a través de la aplicación de un programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural que les enseñe a conocer, controlar y regular las emociones y que a la vez les muestra modelos culturales cercanos y correspondientes al contexto social en el que viven y se desenvuelven. Esto debido a que se asume que existe una interrelación entre ambas variables.

Esta hipótesis supone una relación cualitativa entre la inteligencia Emocional y La Identidad Cultural. Y el punto de partida para probar este supuesto es la aplicación del programa de fortalecimientos de la Inteligencia Emocional y la Identidad Cultural.

1.6 JUSTIFICACIÓN

Durante las últimas décadas, se ha ido determinando que el proceso de enseñanza aprendizaje no está aislado de otros procesos, los cuales vendrían a fungir la función de factores. Ejemplo de esto es la dinámica familiar, que determina tanto el estado psico-afectivo del niño, como su desarrollo cognitivo y social, que de hecho es vital para su adecuado desenvolvimiento escolar, al igual que para su buen rendimiento. Semejante es la situación de la cultura particular de cada niño, el grado de exposición a situaciones de violencia, el desarrollo

neuroológico durante la primera y segunda infancia, y otras tantas variables que influyen en el desarrollo escolar de los estudiantes de manera característica y particular. Lo mismo sucede con la Inteligencia Emocional y la Identidad Cultural; ambas influyen de modo característico en el desarrollo escolar general de los estudiantes, tanto en el ámbito de desenvolvimiento como en el de rendimiento. Además, en un ámbito más amplio, "actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente" (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007). De igual manera un buen desarrollo de las competencia emocionales (entendidas como una serie de habilidades prácticas de interpretación, regulación y uso de las emociones hacia fines favorables para un sano desenvolvimiento integral de los individuos) favorece en un mejor desarrollo de las capacidades de afrontamiento y de las habilidades de socialización dentro de los contextos cotidianos más importantes: amistades, relaciones familiares y de pareja, relaciones laborales, etc. Y, si junto con las competencias emocionales, se fortalece la Identidad Cultural, las mencionadas habilidades se ven aún más favorecidas, mejor afianzadas y por tanto cada individuo desarrolla mejores niveles de adaptabilidad a la realidad en que se desenvuelve.

Además, al realizar una reflexión en torno a la observación de la realidad, resulta fácil reconocer que en la medida que un individuo "maneja" adecuadamente sus emociones, su estabilidad psicológica y sus interacciones sociales se ven mejor desarrolladas. Lo mismo sucede si se hace una reflexión sobre una observación de un día de aula; se identifica con facilidad que los estudiantes que tienden a ser muy impulsivos o de reacciones emocionales demasiado efusivas y repentinas (además de otras dificultades de carácter psicológico), presentan dificultades en su adaptación a la dinámica de aula, muestran bajos niveles y/o malas formas de afrontamiento de los problemas característicos del ambiente de aula y tienden a mostrar dificultades en la

socialización. De esta manera su proceso de aprendizaje se ve obstaculizado por todos estos factores.

En contraste, el nuevo sistema educativo que se propone en el Estado Plurinacional, requiere de la estructuración de nuevos conceptos teóricos, para lo cual son necesarias nuevas investigaciones que busquen elementos y factores que favorezcan el desarrollo eficaz, adecuado y productivo del tal sistema educativo. De tal manera que, al hallar nuevos conocimientos referentes a la Inteligencia Emocional y la Identidad Cultural que representen factores de influencia en el desarrollo educativo de los estudiantes, se habrá encontrado herramientas prácticas y acordes a la realidad actual, que mejoren el desarrollo del niño dentro y fuera del aula, y a la vez fortalezcan al Sistema Educativo Plurinacional.

De esta manera, esta investigación pretende realizar un aporte a este fin, descubriendo nuevas variables que influyen en el desarrollo de los niños, para luego darles una utilidad instrumental dentro de las aulas, ya sea proporcionando elementos para la creación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, brindando nuevos recursos para la creación de programas de apoyo psico-educativo, o finalmente dando herramientas para la creación de nuevas metodologías de trabajo en aula.

De igual manera, el nuevo sistema educativo tiene como base fundamental, la revalorización de los saberes culturales de los pueblos originarios del Estado y su aplicación práctica en la educación nacional y en general en el desarrollo del Estado. De esta manera, es importante investigar tales saberes culturales en torno al tópico de plurinacionalidad y pluriculturalidad, pues justamente favorecerán al buen rendimiento del nuevo sistema educativo que se aplica en el estado.

En esta parte, es importante para esta investigación proporcionar herramientas prácticas y aplicables relacionadas a la Identidad Cultural, pues justamente permitirían fortalecer el interés de los estudiantes por los saberes de su cultura y de las culturas del Estado Plurinacional, a la vez que proporcionaría conocimientos útiles para la creación de programas de apoyo psico-educativo contextualizados a nuestra realidad Nacional.

Finalmente, la institución educativa en la que se realizara esta investigación, responde a una población de posición socio-económica media alta, y la realidad de esta población es que se halla bastante inmersa en los conocimientos y saberes académicos universales, casi desligados completamente de la cultura paceña, tanto urbana-mestiza como indígena-rural. De igual manera por el mismo contexto, los estudiantes de esta institución, provienen de familias que tienden a mostrar estilos de crianza de sobreprotección y/o permisividad, lo que hace que la mayoría de estos niños muestren bajos niveles de tolerancia a la frustración, una marcada inmadurez afectivo-emocional y por tanto un mal manejo de las emociones y en algunos casos dificultades en la adaptación social (Unidad Educativa Flori Nicol, 2011). Todo esto repercute seriamente en el rendimiento escolar de estos niños generando retrasos en los procesos de aprendizaje o dificultades específicas de aprendizaje, además de problemas de conducta que también son muy frecuentes. Por esta razón, la institución (y principalmente su población estudiantil) se vería favorecida en los siguientes aspectos: por un lado se daría lugar a la superación de los mencionados problemas y por otro se podría establecer nuevos programas de apoyo psicopedagógico y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a la dinámica educativa de la institución a partir de los conocimientos alcanzados por la investigación.

Bajo esto tres argumentos, esta investigación propone generar un aporte teórico-práctico y aplicable a la realidad lo cual viene a ser el para qué de la

investigación. De inicio se busca enriquecer la investigación sobre Inteligencia Emocional e Identidad Cultural y junto con ello favorecer la implementación del nuevo Sistema Educativo Plurinacional al igual que mejorar el sistema educativo de la institución donde se realizará la investigación. Además, es importante notar que la investigación explora las variables en el desarrollo mismo del niño, pero dentro del ambiente de aula. De esta manera no se busca hacer una exploración profunda entorno a los procesos psico-educativos en sí mismos, sino que se considera el aula como ambiente de exploración de las variables. Por esta razón se pretende que los conocimientos alcanzados tengan una aplicación de carácter psico-educativo, pero más o menos generalizables a otros ámbitos de desenvolvimiento de los Estudiantes de nivel inicial.

Capítulo II



**Marco
Teórico**

CAPÍTULO II

2 MARCO TEÓRICO

2.1 COMPETENCIAS EMOCIONALES

2.1.1 ANTECEDENTES: LA EMOCIÓN Y LA COGNICIÓN.

En términos generales y desde una visión más o menos ortodoxa, las emociones han sido relacionadas con el Cerebro primitivo es decir, el sistema límbico. Se define a las emociones como una serie de respuestas de carácter primitivo e íntimamente relacionado con los sentimientos y el afecto. Entonces una emoción sería una respuesta basada en procesos afectivos. De allí que se tiende a decir que las emociones suelen ser de carácter impulsivo. Es muy común escuchar comentarios tales como: *“ese muchacho es muy emocional, reacciona sin pensar”* o *“me ganó la emoción y me puse a llorar de alegría, y yo no lloro fácilmente”* estos ejemplos traducen la percepción generalizada de que las emociones están íntimamente ligadas al afecto. De hecho, el afecto vendría a ser la dimensión mayor que contiene a la emociones, por lo que las emociones podrían ser definidas como respuesta objetivas de una serie de procesos afectivos desarrollados a nivel intra-psíquico, pero activados por estímulos externos. Los estudios neurológicos prueban el modo en que determinados estímulos activan el sistema límbico dando lugar a respuestas emocionales específicas.

Sin embargo, si bien las emociones tienen su base neurológica en el sistema límbico, eso no significa que el neo-córtex no tenga áreas que se encarguen del procesamiento de la información emocional. En los últimos años se ha ido demostrado que las emociones guardan una estrecha relación con los procesos cognitivos. De hecho, si se reconoce a la cognición como un

componente estructural y funcional de la psicología humana que se forma de esquemas de conocimiento y contenidos específicos relacionados con la realidad tanto objetiva como subjetiva de cada persona, se deduce que la cognición regula ciertos procesos psicológicos tales como el lenguaje, la percepción, el afecto y también las emociones (entre otros tantos procesos). Si bien las emociones constituyen componentes diferentes a la cognición están reguladas por procesos cognitivos, es decir que una emoción propia o ajena, se identifica a través de algún sentido, se percibe y se procesa en el cerebro.

En conclusión la emoción y la cognición son procesos claramente diferenciados tanto a nivel psicológico como a nivel neurológico, sin embargo se relacionan el uno con el otro; la emoción es procesada de manera cognitiva y la cognición usa esquemas de contenido emocional para interpretar la realidad percibida diariamente.

2.1.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Bajo argumentos de este tipo, muchos investigadores plantean que las emociones son controladas por la cognición al igual que todos los procesos psicológicos. En esta línea se ha desarrollado un modelo teórico denominado de habilidades y los más importante representantes de este modelo son Peter Salovey y John Meyer quienes "postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos pre frontales del neo-córtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular la emocionalidad de un modo inteligente y adaptado a logro del bienestar personal, teniendo en cuenta las normas sociales y los valores éticos" (Vallés & Vallés, 2003, pág. 42). Este modelo separa los componentes de la personalidad de las mencionadas habilidades y las caracteriza como netamente cognitivas.

2.1.2.1 *SU SURGIMIENTO: TEORÍAS Y AUTORES PRINCIPALES*

El Concepto de Inteligencia emocional fue mencionado por primera vez por Peter Salovey y John Meyer en un artículo científico en el año 1990. "No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995). La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas." (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pág. 2) Este hecho dio lugar a una especie de "boom" del concepto de Inteligencia Emocional, lo que motivó a muchos autores a publicar libros (principalmente de auto ayuda) con muy diversos enfoques. El mismo Goleman continuó escribiendo más libros del tema aplicados al ámbito del desarrollo personal y principalmente al ámbito laboral y organizacional.

Paralelamente Salovey, Meyer y otros autores continuaron desarrollando el concepto desde su perspectiva original dando lugar principalmente a dos perspectivas claramente diferenciadas: una está dada por los modelos mixtos, incluyen en la inteligencia Emocional componentes tanto cognitivos como de personalidad. De allí que es fácil notar en estos modelos una clara presencia de elementos de moral, ética y valores. Un autor importante de este modelo es Bar-On quien propuso quince componentes de la IE agrupados en cinco categorías: Comprensión emocional de sí mismo, asertividad auto-concepto, autorrealización, independencia, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de los impulsos, felicidad y optimismo. Estos componentes describen claramente elementos de procesos cognitivos y de

personalidad. La mayoría de los componentes son conceptos ya conocidos pero son redefinidos desde una perspectiva del manejo de las emociones. Al respecto Valles y Valles indican que "el modelo de Bar-On está compuesto por una serie de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de tener éxito de acuerdo con las exigencias medioambientales" (Vallés & Vallés, 2003, pág. 39). Varios años después de acuñado en concepto de IE, Bar-On elaboró un instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional, el EQ-i (*Bar-On Emotional quotient inventory*) en el que establece un Cociente Emocional.

La otra perspectiva del concepto de IE está dada por los modelos de habilidades desarrollados inicialmente por Salovey y Meyer; estos modelos definen a la Inteligencia Emocional como una habilidad de carácter cognitivo que se encarga de procesar la información emocional; "Postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas y destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular la emocionalidad de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar personal, teniendo en cuenta las normas sociales y los valores éticos" (Vallés & Vallés, 2003, pág. 42). Desde esta perspectiva, se describe una serie de componentes esenciales de la IE que según Salovey y Meyer (1997:6) son los siguientes:

Percepción emocional, que consiste en la habilidad de identificar las emociones propias y ajenas a partir de expresiones físicas (gestos de la cara y el cuerpo) y otros elementos como la voz.

Facilitación emocional del pensamiento, habilidad para relacionar las emociones con sensaciones y para facilitar el razonamiento; es decir razonar en base a lo que sentimos de manera regulada y dirigida.

Comprensión emocional: Se refiere a la habilidad para resolver problemas de carácter emocional en función a la identificación de semejanzas entre

emociones experimentadas y la regulación (subir o bajar en nivel) de las emociones, ya sean propias o ajenas.

Dirección emocional: Habilidad de comprender las implicaciones de los actos sociales en las emociones y en la regulación de las mismas; comprender como afectan las emociones en las relaciones sociales de cada individuo y regularlas desde tal comprensión.

Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal: habilidad para convertir los procesos de regulación en experiencias de aprendizaje personal que permitan una maduración personal general.

En sus primeras investigaciones Salovey y Meyer incluían a la empatía como un sexto componente de la IE, y fue a partir de ello que surgieron las variadas teorías de los modelos mixtos que incluyen componentes de personalidad. Entonces, en 1997 quitaron el concepto de empatía definiendo así a la IE como un concepto ligado a habilidades netamente cognitivas.

Esta teoría resulta más aceptable por sustentarse en la teoría cognitiva y por hallar fundamentos neurológicos. Pues a diferencia de los modelos mixtos, el modelo de Salovey y Mayer ofrecen conceptos y categorías fácilmente explorables y observables desde un punto de vista del procesamiento de la información.

Por esta razón este modelo ha sido investigado más a fondo por otros autores. De manera que "en la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas

áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente." (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pág. 3) En investigaciones en el campo educativo con adolescentes, por ejemplo, puede citarse a Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001); Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2003^a); Liau, Liau, Teoh y Liau, (2003); Trinidad y Johnson, (2002). Por otro lado y en esta misma dirección varios autores han creado instrumentos de medición de la IE. Uno de los primeros, TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) del cual se han hecho varias adaptaciones en varios países; por ejemplo la versión reducida y adaptada a la población española; el *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) hecho por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2003a). Se ha creado también escalas de mediada de habilidades tales como el *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS), (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999;) y el *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), (Mayer, Salovey, y Caruso, 2001). De esta manera, el constructo de IE ha ido ganado mayor sustento empírico y ha engrosado sus aportes teóricos al punto se lo reconoce como una habilidad importante para el desarrollo de cualquier persona en diferentes áreas (de desarrollo personal, educativo, laboral, familiar, etc.)

Dentro de esta misma línea, es importante resaltar a algunos autores de origen Español que son quienes más han desarrollado el concepto de IE en el contexto de habla hispana: Rafael Bisquerra, Pablo Fernández-Berrocal, Natalio Extremera, Consol Vallés y Antonio Vallés, entre los principales.

Fernández- Berrocal y Extremera han realizado bastantes estudios en torno a los ámbitos en los que la inteligencia emocional tiene influencia favorable (bienestar y ajuste personal, rendimiento escolar, relaciones interpersonales, etc.) siguiendo la línea de Salovey y Meyer e incluso en colaboración con Salovey han aportado bastante en la maduración del concepto sobre todo al

investigar la influencia de la IE en el bienestar y ajuste psicológico. En los últimos años han hecho mayor énfasis en la influencia de la IE en el ámbito educativo. Por otra parte han desarrollado pruebas e instrumentos de evaluación de la IE (creaciones y adaptaciones de pruebas existentes) en población española dando un importante aporte a la investigación en países de habla hispana.

Rafael Bisquerra (2000) por su parte ha brindado importantes aportes en el ámbito educativo. Siguiendo también la línea de Salovey y Meyer ha profundizado en el constructo de Inteligencia Emocional investigando los conceptos de Competencia Emocional y Educación Emocional. Bisquerra ha realizado una especie de aterrizaje de la teoría de la IE haciéndola aplicable a través del concepto de competencia Emocional, por tener este un carácter bastante aplicado y objetivo, y la ha situado en uno de los actuales pilares principales del desarrollo integral de las personas: la educación; pues el concepto de Educación Emocional tiene principalmente la intención de mejorar el manejo emocional de las personas partiendo de los procesos educativos a todo nivel (desde la educación emocional hasta la educación secundaria obligatoria). A partir de los aportes de Bisquerra sobre las Competencias emocionales y la Educación Emocional los diferentes gobiernos de las provincias, diputaciones, municipios, etc. han elaborado programas de Educación Emocional en los cuales se incluye a la IE como un contenido importante de la curricular educativa. De esta manera muchas provincias han incluido la IE en sus sistemas de educación.

Por su parte Antonio y Consol Vallés han hecho aportes a la IE desde una perspectiva psicopedagógica y recuperando la utilidad de los diferentes modelos existentes. Han realizado aportes de carácter epistemológico y también han realizado investigaciones de campo en torno al constructo.

Actualmente el constructo de IE ya ha tomado suficiente sustento científico como para ser aceptado como un concepto completamente válido, sin embargo la existencia de varios modelos teóricos y el interés comercial de algunos autores han convertido el concepto de IE en un simple tema de libros de autoayuda y superación personal lo cual ha dado lugar a que muchas personas no consideren su carácter científico.

2.1.2.2 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Si nos fundamos en los aportes teóricos de los modelos de habilidades, partiremos entonces de la idea que la experiencia de determinadas emociones es capaz de producir un efecto en el modo de interpretar y resolver situaciones, es decir que influye en la capacidad de inteligencia general; y esta inteligencia general es capaz de valorar las emociones y procesarlas de modo que modifiquen la conducta de manera favorable y con fines del bienestar personal del sujeto; por esta razón se asume que esos son procesos de inteligencia emocional. "Por lo tanto, **lo cognoscitivo** (ubicado neurológicamente en el neocórtex prefrontal) y **lo emocional** (ubicado en el sistema límbico) deben interactuar (circuitos neurológicos de interconexión entre sistema límbico y neocórtex) en ambos sentidos: arriba-abajo, abajo-arriba para suministrar información emocional y para gestionarla" (Vallés & Vallés, 2003, pág. 36). Salovey, Mayer y Caruso (2000) aclaran esto al definir a la Inteligencia Emocional como la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. Por tanto la IE corresponde a una habilidad cognitiva que funciona bajo las mismas bases del procesamiento de información.

La inteligencia emocional entonces es un proceso cognitivo que procesa y gestiona las emociones. Si bien las emociones tienen un carácter de respuesta generalmente espontánea, son susceptibles de percepción, comprensión y

regulación. Por lo tanto la inteligencia emocional no es una habilidad emocional y de personalidad, sino una habilidad Cognitiva que procesa, analiza y gestiona las emociones, lo que significa que no se compone de elementos de personalidad, sino que aporta (al igual que otras funciones) al desarrollo de la personalidad apuntando a lo que Extremera y Fernández- Berrocal (2004) llaman bienestar psicológico.

Desde el modelo de Salovey y Mayer la IE es definida como una inteligencia genuina que usa las emociones de manera adaptativa a fin de que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. De esta manera este modelo conceptualiza la IE a través de cuatro habilidades básicas:

- *La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.*
- *La habilidad para acceder y/o generar sentimiento que faciliten el pensamiento.*
- *La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional.*
- *Y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Fernandez-berrocal & Ruiz, 2008, págs. 428-429)*

Nótese que la primera, la tercera y la cuarta habilidad hacen referencia a procesos de razonar respecto de las emociones (procesar cognitivamente la emocionalidad), sin embargo la segunda habilidad hace referencia al uso de las emociones para facilitar el pensamiento. De modo que la IE no implica solamente la gestión de las emociones, sino que estas emociones adecuadamente gestionadas también facilitan el pensamiento (Fernandez-berrocal & Ruiz, 2008).

2.1.3 DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.



Cuando hablamos de Inteligencia Emocional se hace referencia a procesos internos subjetivos que tienen lugar en el sistema nervioso central. Si la reconocemos como la habilidad para percibir, regular y gestionar la información emocional, hablamos entonces de procesos mentales referidos a actividades de procesamiento de la información, tales como percepción, la codificación e incluso la asimilación y la acomodación descubierta por Ausbel. De esta manera la inteligencia Emocional hace referencia al proceso cognitivo y subjetivo que se lleva a cabo en el cerebro y la mente. Sin embargo; ¿Cómo reconocemos ese proceso de manera clara y objetiva? Sabemos que todo proceso mental, se hace observable en determinadas conductas y tales conductas representan además un potencial y una capacidad de ejecución de determinada función o proceso mental; por ejemplo, en el ámbito de la afectividad, la sensación de felicidad se desarrolla a nivel mental en una serie de sensaciones internas de satisfacción y bienestar subjetivo que se interpretan de determinada manera, pero estas sensaciones se hacen observables en expresiones de alegría tales como una sonrisa, gestos corporales desinhibidos y dóciles, comentarios positivos de la realidad actual, etc. Todas estas representan conductas emocionales pues están ligadas a una actitud y una acción física determinada.

En las últimas décadas estas conductas y acciones que hacen observables lo procesos mentales internos se han ligado a lo que actualmente se conoce como competencias pues cuando un proceso interno se manifiesta en acciones determinadas, estas acciones siempre responden a un nivel de desarrollo, una estructura y nivel de complejidad en la articulación de varias habilidades, la aplicación de uno o varios conocimientos, una serie de fines adaptativos y un determinado nivel de ejecución (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007).

Desde esta perspectiva, la Inteligencia Emocional como proceso mental interno se desarrolla en cada persona de una manera completamente particular, pero en base a sus parámetros generales y se hace observable en una serie de competencias las cuales serían las Competencia Emocionales.

2.1.3.1 ¿QUÉ ES UNA COMPETENCIA?

Es importante partir de la definición etimológica del término competencia. Primero la palabra competencia del verbo competir tiene una raíz griega en la palabra *agon*, *agonistes* que significa ir al encuentro de una cosa, encontrarse, rivalizar, enfrentarse para ganar. Pero el término competencia tiene también una raíz del latín *competere* (que se popularizó a partir del Siglo XVI), y quiere decir te compete, es el ámbito de tu responsabilidad y jurisdicción (Frade, 2009, págs. 73-74).

La acepción Griega hace una clara referencia de la palabra competencia a un ámbito de competir para ganar, pues se aplicaba principalmente en el ámbito de los juegos Olímpicos, por lo que significa llegar a una meta determinada en una especie de carrera en la que alguien debe ganar. Este significado se relaciona más con lo que actualmente entendemos por competitividad; ser capaz de lograr una determinada meta en un tiempo óptimo y de manera satisfactoria. La acepción latina en cambio hace referencia a niveles de responsabilidad, grado en que un individuo es capaz de realizar determinada tarea, de allí surgen frases como *"eso te compete a ti"* que se entendería como *"eso puedes realizarlo tú, tienen las habilidades y los conocimientos necesario para realizarlo tú"*

A partir de estas concepciones se ha ido desarrollando el concepto de competencia. En el ámbito laboral se ha hecho más uso de la acepción griega por lo que una competencia laboral se refiere a la capacidad de alcanzar metas de productividad en un tiempo corto y de manera satisfactoria para la empresa

productora; en cambio en contextos sociales y educativos se hace uso de la acepción latina, lo cual hace referencia al desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos y su uso con fines adaptativos en contextos de resolución de problemas de la vida diaria.

Según la UNESCO (1999) las competencias son *“El conjunto de comportamientos socio-afectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”*. De este modo, las competencias están ligadas a saberes y conocimientos, pero a la vez son ejecutables por estar ligadas a comportamientos y habilidades; por lo tanto una competencia es en esencia un **saber hacer** (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2010). Sin embargo no se trata de un simple saber hacer, sino de un saber hacer que pone en ejecución una serie de elementos tanto objetivos como subjetivos. Según Laura Frade, estos elementos son: Conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes (valores y motivación) todos como elementos objetivos e intuición, creencias, percepción, representaciones (auto-concepto, autoestima), sentimientos y metas personales propias como elementos subjetivos (Frade, 2009). De manera que una competencia moviliza todos estos elementos según parámetros culturales de cada entorno, en determinado ámbito de resolución de problemas y con determinados fines adaptativos.

De esta manera una competencia es un proceso y una meta a la vez; pues se concibe como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (proceso) necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007). Bisquerra mismo describe las siguientes características como las más destacables de la noción de

competencia, esto asumiendo que es un constructo que todavía se desarrolla desde muy diversos enfoques:

- Es aplicable a las personas individuales o en forma de grupo.
- Implica conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), actitudes (saber estar) y conductas (saber ser), todos integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de los formales.
- Es inseparable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Se constituye en un capital o potencial de actuación relacionado con la capacidad de ponerse en acción.
- Se aplica en un contexto específico que posee determinados referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad a otros contextos (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007).

Esta caracterización resulta muy útil y acertada por considerar los componentes de las competencias que son comunes a la mayoría de las perspectivas teóricas. Sin embargo se debe notar su claro enfoque cognitivo pues todas estas características tiene como base el saber en sentido de contenido cognitivo pero a la vez como proceso.

2.1.3.2 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Sabemos que una competencia consta básicamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicadas como respuesta a los problemas de la vida diaria en un determinado contexto y con fines adaptativos específicos; entonces el contexto de las Competencia Emocionales se aplica a la resolución de problemas emocionales y se circunscribe al ámbito netamente emocional de la vida diaria (que de por si es amplio). Sin embargo ¿cómo podríamos definir a

las Competencias Emocionales desde los conceptos de Competencia e Inteligencia Emocional?; no se trata de solapar un concepto sobre el otro sino de contar con una definición clara y precisa que caracterice las Competencias Emocionales como tal.

Para empezar, es útil realizar una distinción entre Inteligencia emocional y Competencia Emocional. La IE, como se mencionó anteriormente, es la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones, es además una habilidad Cognitiva que procesa, analiza y gestiona las emociones y por tanto aporta al desarrollo de la personalidad. La Competencia Emocional, en cambio, pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y al desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas. De esta manera, las CE se preocupan del desarrollo de las habilidades de gestión emocional en sí mismas; aplican la investigación de la IE a los diferentes procesos de desarrollo emocional de las personas desde una perspectiva práctica, observable e incluso de cotidianidad.

Tal como Bisquerra y Pérez lo mencionan: *"la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo* (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 13). Entonces las competencias emocionales son el conjunto de capacidades y habilidades de gestión de las emociones que facilitan la elaboración y ejecución de respuestas emocionales adecuadas en situaciones problemáticas y adaptativas cotidianas de cada individuo.

Bisquerra hace notar que el concepto de Competencia Emocional permite llevar lo teórico de la Inteligencia Emocional a los ámbitos de desarrollo y desenvolvimiento cotidianos de cada persona; de manera que cuando se habla de Inteligencia Emocional se hace referencia a un constructo teórico abstracto e intelectual, y cuando se habla de Competencias Emocionales se hace referencia a procesos (que no dejas de ser conceptuales) de ejecución personal observables externa e internamente dado que el concepto de Competencia Emocional, está ligado a ejecución y es susceptibles de observación; además que se relaciona con el desarrollo de potenciales personales y tiene lugar de expresión en la conducta y el comportamiento.

Por eso se sabe también que una competencia es aplicable y ejecutable en actividades objetivas que abarcan tanto lo teórico como lo técnico y lo social como lo personal, lo que se conoce por "*saber hacer*" es decir: una serie de conocimientos de carácter subjetivo que se traducen en conocimientos de ejecución. Por eso Bisquerra define a las competencias emocionales como "conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Incluye conciencia emocional, control de la impulsividad, trabajo en equipo, cuidarse de sí mismo y de los demás, etc. Esto facilita desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, adaptarse al contexto." (Álvarez & Bisquerra, 2002, pág. 71)

A esto se debe agregar la importancia de las representaciones sociales y culturales que definen la pauta de lo aceptable y adecuado de las conductas emocionales para cada entorno socio-cultural. Es decir que si bien las competencias emocionales pueden ser claramente definidas, los tipos de respuesta emocional y la necesidad de controlar unas emociones más que otras dependerán también de las normas y representaciones sociales de cada entorno.

2.1.3.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Para caracterizar las Competencias Emocionales, se debe reconocer las diferentes líneas teóricas tanto del concepto de competencia como del de Inteligencia Emocional. Considerando que la línea de este trabajo responde al modelo de habilidades de la IE, y que en lo referente a las teóricas de las competencias, se funda en la postura que considera a las competencias como habilidades prácticas dirigidas a una meta particular con determinados fines adaptativos, es posible definir una serie de características generales de las CE:

- En primera instancia la competencia emocional tiene un **carácter cognitivo**. Cada habilidad de la IE viene a ser una Competencia Emocional, y como bien se dijo, se considera la IE como la capacidad de **procesar, analizar** y gestionar las emociones de manera inteligente. De este modo, las Competencias Emocionales están sujetas a procesos de percepción, análisis, procesamiento y asimilación de la información emocional. En términos del concepto de competencia, se sabe también que para desarrollar una competencia se pone en juego (entre otras cosas) conocimientos en sí mismos (*saberes*) y conocimientos operativos (*saberes hacer*). Es decir que no es posible desarrollar Competencias Emocionales sin la presencia de **esquemas mentales** teóricos y procedimentales.

De modo que las CE son habilidades cognitivas principalmente por estar sujetas a funciones del procesamiento de la información tales como percepción, análisis, asimilación, etc., y a la vez hacen uso inevitable de esquemas mentales teóricos y operativos y desarrollan también contenidos y esquemas mentales de tipo emocional, también teóricos y operativos.

- Las CE tienen un **carácter principalmente operativo**. Si bien existen una serie de esquemas mentales de que determinan cada una de las conductas emocionales, las competencias en sí mismas se observan en esas conductas, en sus características y en sus cualidades positivas o negativa.

Como toda competencia, las CE pueden medirse en el logro de determinadas metas observables, pero principalmente en la estructuración y establecimientos de respuestas conductuales adaptativas positivas que responden a determinadas necesidades y se aplican a un determinado contexto problemático (Frade, 2009) . Por ejemplo la habilidad de una persona para respirar y relajarse cuando se halla frente a un perro que le está ladrando de manera amenazadora.

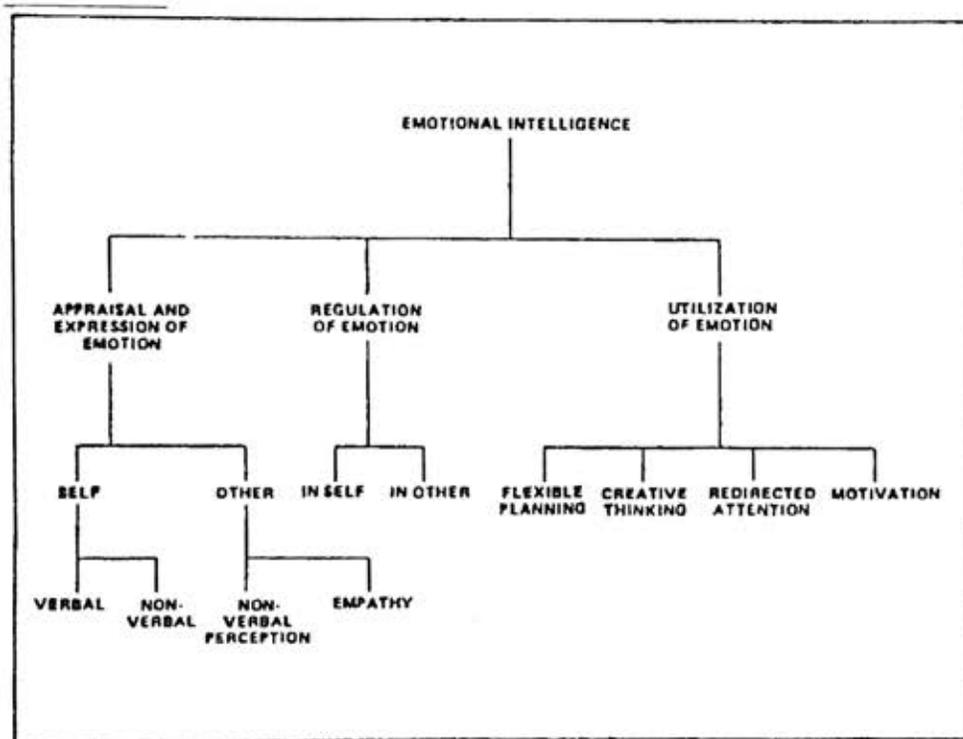
- Por estas razones una competencia emocional es aplicable en contextos problemáticos específicos, no es un proceso cognitivo interno de procesamiento de información, sino una respuesta emocional de carácter conductual que es producto del procesamiento de información llevado a cabo por lo que podríamos reconocer como el proceso de Inteligencia Emocional. Es decir que la IE procesa la información emocional y **las competencias emocionales ejecutan la respuesta mental generada por la IE y la hacen observable en determinada conducta.**

2.1.3.4 ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES?

Como bien se mencionó, existen diferentes clasificaciones de las CE según los diferentes autores. Para no hacer muy ampuloso la descripción de cuáles son, haremos énfasis en el modelo de Salovey y Mayer como base para luego describir el modelo de Rafael Bisquerra que se funda en el primero.

En su artículo de 1990, Salovey y Mayer proponen tres dimensiones de las habilidades que Implicarían la IE: **reconocimiento y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones**. Cada dimensión implica un grupo de sub habilidades específicas y de carácter conductual, operativo y observable. Las sub habilidades se describen claramente en el siguiente cuadro extraído del artículo de Salovey y Mayer (Salovey & Mayer, 1990).

Cuadro 1: Clasificación de las habilidades que implican la Inteligencia Emocional



Fuente: (Salovey & Mayer, 1990, pág. 6)

Este primer modelo ha sido reformulado por los mismos autores en ediciones siguientes. Y hasta el 2000 Mayer, Salovey y Caruso propusieron cuatro habilidades generales como componentes de la IE. Es importante notar que ya en el año 2007 los mismos autores ya no incluyen la empatía como un componente de la IE, y para el 2000 su propuesta muestra a la IE como una

capacidad netamente cognitiva. Además, a lo largo de las diferentes propuestas desarrolladas el constructo se ha ido definiendo desde una perspectiva tanto molecular como molar; molecular en el sentido que se define a la IE como un conjunto de habilidades tal como se los autores las definieron en el año 1997: *"habilidad para percibir, valorar y expresar emoción con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual"* (Mayer & Salovey, What is emotional intelligence?, 1997). Y molar en el sentido que se reconoce a la IE también como una capacidad general, tal como lo describieron los autores en el año 2000: *"la capacidad para procesar la información [emocional] con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones"* (Mayer, Salovey, & Cruso, 2000, pág. 397).

Y en cada uno de los componentes se pueden hallar un conjunto de sub habilidades, la cuales hasta ahora resultan muy variadas e incluso en desarrollo. Por lo cual es importante hacer énfasis principalmente en los cuatro componentes que proponen los últimos estudios de Salovey, Mayer y Caruso (2000):

- a) **Percepción, evaluación y expresión de las emociones:** consiste en el conocimiento que se tiene de las propias emociones y la de los demás. Todo esto incluye habilidades tales como comprender las causas de las emociones, prever consecuencias, evaluar la intensidad de las emociones, tener un vocabulario emocional, conocer el lenguaje no verbal de las emociones.
- b) **La emoción facilitadora del pensamiento:** tiene que ver con la capacidad de asumir estados de ánimo favorable que faciliten la elaboración de pensamientos más adaptativos. Esto quiere decir que las emociones en sí mismas, pero razonadas y moduladas adecuadamente, pueden dar lugar a

pensamientos de carácter adaptativo y favorable, en otras palabras mejoran el procesamiento de la información cognitiva.

- c) **Comprensión y análisis de las emociones:** Se relaciona con la primera habilidad y supone realizar una reflexión de las propias emociones de manera analítica. Sin embargo hace bastante énfasis en el análisis de los procesos emocionales; etiquetar las emociones y diferenciar los estados afectivos, interpretar el significado de las propias emociones, entender los sentimientos complejos y reconocer las transiciones de una emoción a otra.
- d) **Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal e intelectual:** tiene que ver con la capacidad de modificar la expresión interna y externa de la emociones tanto positivas como negativas; es decir modular de manera reflexiva y consiente los niveles de las emociones que uno siente, ya sea positiva o negativa o generar transiciones emocionales de manera consciente y voluntaria. (Vallés & Vallés, 2003)

Estos cuatro componentes propuestos muestran con claridad una estructura y unos procesos de carácter cognitivo por el hecho de describirlos desde habilidades y capacidades claramente entendidas dentro de la actividad del procesamiento de la información. Y es esta perspectiva la que la separa de los modelos de Ba-Ron y Goleman.

Actualmente estos componentes han sido tomados como base para nuevos estudios, los cuales han reestructurado los componentes de la IE sin desconectarse del fundamento teórico planteado por Salovey, Mayer y los varios colaboradores que han tenido a lo largo de su trabajo en el tema de la IE. De estos muchos autores en este trabajo se ha puesto especial atención a los investigadores españoles tales como Bisquerra, Aguirrezabala, Fernández-Berrocal y Extremera, entre otros.



De estos, el modelo de Rafael Bisquerra resulta el más relevante por contar con una perspectiva psicopedagógica de los componentes de la IE, que desde sus trabajos las define como Competencia Emocionales. Bisquerra, como se dijo en anteriores puntos, logra aterrizar lo teórico de la IE a lo práctico, principalmente el en ámbito pedagógico.

Muchos otros autores han adoptado este modelo psico pedagógico y lo han consolidado desde sus propios estudios aplicados. De modo que los nombres de cada Competencia Emocional están casi estandarizados entre estos investigadores, mientras que las definiciones tienen una misma base teórica con pequeñas aportaciones específicas que cada autor le da. Según esta perspectiva las competencias emocionales serían cinco, las cuales están organizadas en dos bloques (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2010):

- **Competencias intra-personales (van dirigidas a la propia persona):**
 - Conciencia emocional
 - Regulación emocional
 - Autonomía emocional
- **Competencias inter-personales (van dirigidas al resto):**
 - Habilidades socioemocionales
 - Habilidades de vida y bienestar

- **Conciencia Emocional:** Consiste en la capacidad de identificar las emociones propias y de los demás, se trata de una toma de conciencia integral al punto de llegar a reconocer el clima emocional de determinado contexto (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007). Esta habilidad consiste básicamente en:
 - Reconocer lo que sentimos.

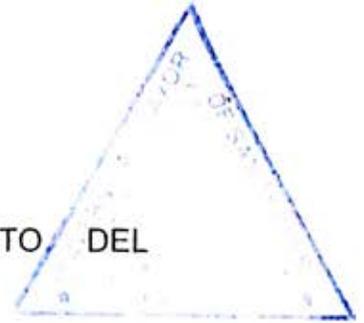
- Poner nombre a las emociones que sentimos. Vocabulario emocional.
 - Identificar y ser conscientes de las emociones de las demás personas.
 - Conciencia del propio estado emocional.
 - Comprender el significado y las ventajas o desventajas de cada una de las emociones.
- **Regulación emocional:** *"Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento"* (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007). Es decir que consiste en modular las emociones de manera consciente a fin de subir o bajar sus niveles según las necesidades y el contexto determinado. Esta competencia emocional nos permite hacer frente a las diferentes situaciones emocionales intensas (positivas o negativas) y consiste en:
 - Estrategias de regulación emocional: diálogo interno, relajación, reestructuración cognitiva.
 - Estrategias para el desarrollo de emociones positivas.
 - Regulación de sentimientos e impulsos.
- **Autonomía emocional:** Se la entiende con la capacidad de gestionar las emociones de manera autónoma y consiente en plena relación con elementos importantes de la autogestión personal tales como:
 - Autoestima
 - Actitud positiva ante la vida
 - Responsabilidad
 - Capacidad para analizar críticamente las normas sociales
 - Capacidad para buscar ayuda y recursos
 - Auto-eficacia emocional

Cabe aclarar que la autonomía consiste en el buen manejo de estos componentes, pero no significa que estos componentes sean parte en si misma de la IE.

- **Habilidades Socio-emocionales:** *"Consiste en ser capaces de manejar cada una de las distintas y variadas situaciones sociales con el conjunto de emociones positivas y negativas que ello conlleva"* (González & Berastegui, 2008) es decir que no se compone de habilidades sociales, sino que más bien hace referencia a la aplicación consciente de las emociones en los distintos procesos de interacción social a fin de generar procesos y niveles adecuados de adaptación social.
- **Competencia para la vida y bienestar:** Esta competencia apunta a un nivel de desarrollo personal integral y se aplica en el vivir cotidiano de cada persona. Es una especie de nivel superior de las habilidades socio-emocionales, pues consiste en aplicar las cuatro habilidades anteriores, con todas sus implicaciones, en el cotidiano de cada persona de manera consciente y espontánea. Es decir *"adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar"* (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 71)

Es importante tomar en cuenta que estas competencias no son independientes las unas de las otras, sino que se relacionan entre sí (son interdependientes). Sin embargo, cuando se las aplica en programas de educación emocional, es útil desarrollarlas de manera secuencial, de modo que el tratamiento de una Competencia lleve a la siguiente.

2.1.4 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO DEL DESARROLLO PERSONAL INTEGRAL



2.1.4.1 ¿CÓMO INFLUYEN LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL DESARROLLO PERSONAL INTEGRAL?

Desde el punto de vista general, las emociones son determinantes de muchas conductas y respuestas adaptativas. Es innegable que las emociones, e incluso los estados de ánimo que experimentamos, condicionan nuestras respuestas y también nuestros pensamientos. Por ejemplo, si alguien se ve frente a una situación que genera gran miedo, como un ladrón acercándose, entonces el miedo que experimente le hará pensar que corre mucho riesgo y por tanto empezara a correr, asegurará sus pertenencias, buscará ayuda o incluso se atreverá a confrontarlo, todo dependiendo de la situación personal del individuo y el contexto de la situación. De la misma manera, el manejo inteligente de las emociones por medio de las competencias emocionales, tendrá efectos también innegables sobre el pensamiento y la conducta.

En cuanto al **ajuste y bienestar psicológico** muchas investigaciones han mostrado que los jóvenes con mayores puntuaciones en IE muestran mejores niveles en este aspecto. En estudios realizados con estudiantes universitarios de estados unidos se ha encontrado que los estudiantes con mayor IE "*informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos*" (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Estos estudios fueron realizados con un auto informe, el TMMS desarrollado por Salovey y Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. Existen también otros estudios realizados con la una escala de habilidad; el MEIS (Multifactor

Emotional Intelligence Scale) desarrollado por Mayer, Caruso, y Salovey en 1999; estos estudios demuestran resultados similares a los primeros; los estudiantes con mayor puntuación en IE muestran mejores grados de empatía, elevados niveles de satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000).

Resultados similares se han encontrado en estudios realizados en España y en Chile con estudiantes de educación secundaria obligatoria y estudiantes universitarios respectivamente. En general los estudiantes con mayores puntuaciones de IE, muestra mejores niveles de autoestima, mayor percepción de felicidad y satisfacción con la vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

También se ha investigado la **IE y la calidad en las relaciones interpersonales**. Según Extremera y Fernández-Berrocal, *“las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la IE jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales”* (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pág. 6). Esto quiere decir que el buen manejo de las emociones es vital para un buen desenvolvimiento de las relaciones interpersonales, tal como lo describe María Elena López Jordán:

“El autocontrol [emocional] determina que los individuos presenten conductas adecuadas para el contexto o el momento social en que se encuentran. Esta habilidad es apreciada socialmente porque sin ella los individuos actuarían de modo inconsecuente con su entorno, lo que acarrearía problemas para la convivencia... Muchas personas no han desarrollado esta capacidad [el autocontrol emocional], lo que las lleva a explosiones

desbordadas de ira enojo o furia que generan conflictos y rompen los flujos normales de interrelación". (López, 2007, pág. 40)

Esta descripción resulta bastante clara e ilustrativa pues hace notar que el autocontrol emocional es un factor vital de las habilidades sociales. Esto por el hecho de que las emociones tendrán siempre algún efecto sobre las relaciones interpersonales; de este modo cuando se trata de fortalecer las habilidades sociales, inevitablemente se deberá pasar también por fortalecer las Competencia Emocionales o como la mencionada autora lo llama: la habilidad de autocontrol emocional.

Varios estudios realizados en Estados Unidos y en Australia, muestran que los jóvenes y adolescentes con mayor IE tienen mayor facilidad para entablar y mantener relaciones interpersonales, tienen una percepción positiva de sus relaciones de amistad y también sus relaciones parentales, muestran mayor satisfacción con sus interacciones e desarrollan relaciones sociales más positivas y estables (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

2.1.5 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO PSICO-EDUCATIVO

Es claro notar que el control emocional en la mayoría de los contextos socio-culturales, es bastante reducido, hasta casi instintivo; las personas tienden a ser irritables, irritantes y fácilmente descontroladas ante situaciones de estrés de cualquier tipo. Incluso la violencia responde a una completa deficiencia en el control de la emociones. Por otro lado, al ser las competencias emocionales procesos de carácter cognitivo, toman un carácter de potencialidad, lo que las lleva a ser desarrollables a través del aprendizaje; se desarrollan hasta convertirse en habilidades y destrezas específicas.

Esto es lo que ha llevado al desarrollo de la **Educación Emocional** entendida como un *"...proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social"* (Bisquerra, Educación Emocional y Bienestar, 2000, pág. 243). De modo que *"la educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es por tanto una educación para la vida"* (Bisquerra, 2010, pág. 4). Bajo esta definición las competencias emocionales favorecen de manera significativa el desarrollo integral en la vida de cada individuo.

De allí su aplicabilidad en educación. Al tratarse de procesos que se aprenden, se convierten en un ámbito de trabajo de la educación. Para esto se toma en cuenta tanto las consecuencias en el desarrollo general de los estudiantes como en su desarrollo académico. De esta manera *"las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunde en un mayor bienestar social"* (Bisquerra, 2003, pág. 29).

Ahora bien, en términos del desarrollo del estudiante dentro del aula es posible identificar tres ámbitos básicos de influencia de las competencias emocionales: rendimiento escolar, aprendizaje y desarrollo socio-afectivo en el aula.

2.1.5.1 COMPETENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Inicialmente no se tenía muy clara la influencia de la IE como predictor del rendimiento escolar, algunos autores planteaban (y aun plantean) que la IE no predice el rendimiento escolar, sin embargo otros investigadores argüían lo contrario. En nuestro caso haremos énfasis en algunos estudios que prueban el valor predictivo de la IE respecto al rendimiento escolar.

Desde la perspectiva de Fernández-Berrocal y Extremera, existe relación entre un buen nivel de IE y el rendimiento académico en dos formas:

- **Primero, la IE predice el rendimiento académico en sí mismo.** En los varios estudios sobre el tema observaron que los estudiante que muestran altos niveles de IE (evaluados con mediadas de habilidades y auto informes) presentaron buenas notas al finalizar el año lectivo o un periodo del año lectivo. Por ejemplo un estudio realizado "...evaluó a estudiantes universitarios mediante una prueba de habilidad de IE (MSCEIT), pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). Sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar." (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pág. 9) De igual manera, estudios americanos realizados en estudiantes universitarios muestran relación entre altos niveles de IE y rendimiento académico.
- **Segundo, influencia de la IE sobre el rendimiento académico de manera no lineal directa.** Esto quiere decir que la IE (expresada en

Competencias Emocionales) cumple una función de mediador en la regulación de algunos procesos que influyen directamente en el rendimiento académico; bienestar psicológico, sintomatología ansiosa y depresiva tendencia a pensamientos intrusivos, etc. Un estudio realizado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) con estudiantes de educación secundaria de Málaga, España mostraron resultados de una clara influencia de la IE de manera mediada sobre factores que influyen directamente sobre el rendimiento académico: *"En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final."* (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pág. 9)

De modo que las competencias emocionales juegan un papel importante sobre el rendimiento académico; ya sea de manera directa o como mediadora de otros procesos inherentes él. Esto quiere decir que "las personas con escasas habilidades emocionales [o Competencia Emocionales] es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades" (Fernández-berrocal & Ruiz, 2008, pág. 9)

2.1.5.2 COMPETENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE

El aprendizaje está ligado a los procesos mediante los cuales el estudiante (o cualquier individuo en general) procesa y asimila determinado conocimiento ya sea este teórico o procedimental. Sobre este proceso básico no se han

desarrollados bastantes investigaciones en relación con la Competencias Emocionales. Sin embargo es posible inferir (sin afán de ser absolutistas) que la IE ejerce una influencia indirecta sobre el aprendizaje de manera similar a como lo hace con el rendimiento escolar. Tomando en cuenta que las CE influyen en los procesos cognitivos que dan lugar a un buen rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), se puede concluir que en consecuencia influye en los procesos de aprendizaje por depender estos de varios procesos cognitivos. De este modo, según Menecier "hay cuatro niveles en los que nuestros estados emocionales pueden afectar nuestro aprendizaje:

- **En una etapa inicial** (predisposición, motivación, interés)
- **En una etapa intermedia** (perseverancia, persistencia, regularidad del estudio)
- **En una etapa de obstáculos** (manejo de, de las dificultades, de la frustración o de la adversidad).
- **En una etapa final** (equilibrio emocional en el examen de nuestros conocimientos o en la aplicación de los mismos)" (Menecier, 2009)

Desde esta perspectiva, Menecier plantea que cada emoción tiene un efecto positivo o negativo sobre cada uno de los procesos que conllevan el aprendizaje. De modo que, por ejemplo, experimentar alegría y satisfacción durante un examen dará lugar un la buena resolución del mismo debido la seguridad personal que tales emociones generan en el estudiante durante la examen. De igual modo, experimentar ira y frustración mientras se trata de aprender una fórmula matemática, por ejemplo, dará lugar a un mal aprendizaje debido a la influencia negativa que generaran tales emociones dando lugar, posiblemente, a un estado personal de indisposición al aprendizaje. (Menecier, 2009).

2.1.5.3 *COMPETENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN EL AULA*

Es posible notar en el quehacer escolar cotidiano que los estudiantes con un buen manejo emocional manifestado en expresión de competencias emocionales, tienen mejores relaciones interpersonales en sus establecimientos educativos tanto con sus pares como con sus maestros, sin embargo se reconoce que no es la única variable que influye sobre el desarrollo social en el aula; "si bien la IE no se nos revela como la principal variable predictora de la adaptación socio-escolar, sí que manifiesta tener capacidad predictiva significativa con suficientes e importantes elementos, como para justificar plenamente la necesidad de poner en práctica programas educativos para su desarrollo" (Guil, Guil-Olarte, Mestre, & Núñez, 2006, pág. 8)

Es decir que se debe reconocer que las competencias emocionales tienen un buen grado de influencia sobre el desenvolvimiento social en el ámbito escolar, de manera que "podemos afirmar que las habilidades emocionales de los niños es una de las variables con mayor poder de discriminación entre los grupos de funcionamiento social. Corroborando la literatura empírica, constatamos que habilidades emocionales como la comprensión y la expresión emocional adecuada son elementos muy importantes en la interacción social. Podemos suponer que estas capacidades facilitan la comunicación emocional, la comprensión de los demás, la obtención de información relevante en situaciones sociales, como la entrada en un nuevo grupo o la resolución de los conflictos sociales" (Eceiza & Ortiz, 2008, pág. 219). Es posible notar en cualquier estudiante con buenas relaciones interpersonales un alto grado de comprensión emocional tanto de sí mismo como de los demás, pues en la medida que logra manejar tales emociones, es capaz de dar respuestas positivas que favorecen el establecimiento y mantención de relaciones sociales adecuadas.

Finalmente, "si nos concentramos en la conflictividad en el aula, se aprecia que los sujetos que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones - MSCEIT- son aquellos que obtienen menor número de 'partes' por faltas de indisciplina y por agresión, siendo menos hostiles en clases" (Pena & Repetto, 2008, pág. 410) esto significa que el alto desarrollo de Competencias Emocionales da lugar no solo a buenas interacciones sociales, sino que favorece el desarrollo con conductas pro sociales dentro del aula; "de ahí que se proponga la IE como factor protector de conductas problema como la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional" (Pena & Repetto, 2008, pág. 410) lo cual desemboca en un desarrollo social armónico durante las clases y en los tiempos de recreación dentro de los establecimientos educativos.

De este modo y a lo largo de los años se ha ido demostrando la relación e influencia de las competencias emocionales (ya sea desde el constructo de la IE o desde la misma CE) sobre diferentes variables del ámbito educativo. Estos resultados son suficientes para elaborar programas de desarrollo de las competencias emocionales a fin de mejorar los procesos educativos y favorecer un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, entre otras ventajas de la aplicación de tales programas.

2.2 IDENTIDAD CULTURAL

El tema de la identidad resulta ser un tema bastante estudiado desde la psicología y también desde las ciencias sociales. Sin embargo, los acercamientos son bastante variados, de por sí la perspectiva psicológica es diferente de la sociológica; además a eso se puede agregar una perspectiva psicosocial que tiene también sus propias variantes y matices en relación a las otras perspectivas.

Además, con el pasar de los años y con el desarrollo teórico del constructo se han ido generando nuevos constructos ligados a la identidad a partir de los muchos procesos socio-políticos y culturales suscitados en los diferentes países y contextos continentales. Entonces comenzaron a aparecer los conceptos de identidad de grupos, identidad social, identidad colectiva e identidad cultural. Actualmente muchos de estos constructos se encuentran en pleno proceso de construcción y/o discusión; algunos ya son aceptados por varios teóricos, mientras que otros aun no hallan consenso.

En cuanto a la identidad cultural, que es el tema que nos interesa, es un concepto que ha ganado especial interés en buena parte de los países y estados. El reconocimiento de la presencia de grupos culturales variados y de origen nativo ha dado lugar a que estos reclamen sus derechos basados en su identidad, un ejemplo claro y no muy reciente, es la situación del país vasco en España que actualmente muestra una clara política de fortalecimiento de su "identidad cultural". En Latinoamérica la situación tiene sus propias características, primero es evidente la existencia de una gran cantidad de pueblos y grupos culturales originarios, y son estos grupos y pueblos que últimamente han reclamado sus derechos fundados en la reivindicación de su identidad, oponiéndose al proceso general de globalización y en protesta de varios siglos de explotación tanto en el proceso de colonización como durante los periodos de libertad de cada uno de los países.

El hecho de tener presente la opresión y la explotación, "activado" (por así decirlo) por sucesos actuales de represión y abuso por parte de los gobiernos, ha hecho que se haga énfasis en las identidades culturales mediante procesos de tipo político social (congresos, encuentros, marchas de protesta, etc.) y también mediante el desarrollo de teorías de la identidad cultural.

Y en el contexto boliviano, el detonante principal está constituido por la elección de un presidente "indígena". Sin embargo ya muchos años atrás comenzó a haber presencia indígena en las cámaras de senadores y diputados, pero muchos de estos usaron la identidad como un mero puente político e instrumento para conseguir metas de interés personal. Con la elección del señor Evo Morales Ayma como presidente de la nación y la posterior asamblea constituyente que reestructuro bastante la constitución política del estado, el tema de la identidad cultural (entre otros aspectos) tomo centralidad en las políticas de gobierno y en la estructuración política misma del estado.

El solo hecho de que la república de Bolivia se haya convertido en **Estado Plurinacional de Bolivia**, muestra el comienzo de un nuevo paradigma social y político para el país. Pues lo *Plurinacional* pone énfasis en el reconocimiento de la identidades culturales de los pueblos y grupos originarios del país. Y hasta ahora ese reconocimiento se ha mostrado no solo en los documentos legales y políticos que lo respaldan, sino también en hechos y acontecimientos claros.

Pero entonces para entender mejor este tema hagamos un análisis de lo que implica desde la perspectiva teórica. Para esto nos fundaremos bastante en puntos de vista psicosociales, pues para el tema de interés de esta investigación la perspectiva psicosocial resulta ser la más pertinente, pero eso no significa que no se tomará en cuenta la perspectiva netamente psicológica y la perspectiva psicosocial.

2.2.1 LA IDENTIDAD INDIVIDUAL ¿QUÉ ES?

Partiremos realizando un análisis de la identidad personal (individual) como punto de inicio. De manera general es posible definir a la identidad como el conjunto de características individuales que distinguen a una persona de otra. Eso solo como pauta general y no como definición absoluta. Erickson define a la

identidad a partir del yo (por tener una fuerte influencia del psicoanálisis al haber sido alumno de Freud); plantea que la identidad se construye a partir de la estructuración de la personalidad, es decir que la identidad estaría dada por el proceso en como una persona desarrolla sus características personales que lo diferencian de los demás (Robles, 2008). De modo que tenemos un primer criterio básico de la identidad; está ligada a la construcción de la personalidad como conjuntos de características que diferencian a una persona de otra.

Sin embargo, esa vendría a ser la primera parte de la definición. Desde otra perspectiva "la identidad es un conjunto de valores, que proporcionan un significado simbólico a la vida de las personas, reforzando su sentimiento como individuos y su sentimiento de pertenencia" (Montes, 2010, pág. 139). En esta definición surge un segundo elemento constituido por el sentido de pertenencia. De modo que la identidad no solo está dada por el hecho de distinguirse de los demás, sino también por el hecho de pertenecer a determinado conjunto de personas (sea grupo, sociedad, cultura, colectivo, etc.).

De allí que actualmente se reconoce que la identidad está ligada a los procesos de diferenciación e identificación, es lo que en filosofía se le ha llamado principio de identidad y alteridad. La identidad tiene que ver con el sentirse igual o tener semejanza con otros y la alteridad se refiere a sentirse diferentes de otros. En otras palabras se trataría de una interacción entre el sentido de pertenencia y el sentido de exclusión (Alsina, 2001)

De modo que "desde la perspectiva ilustrada, la identidad es el núcleo fijo, estabilizado y coherente del yo, dotado de razón; atributo que se manifiesta en la coherencia de las actuaciones conscientes y consolidado a partir de unas condiciones dadas desde el nacimiento y de algunas experiencias básicas que otorgan la impronta definitiva. Desde una perspectiva sociológica, la identidad es el poso psicológico (el self o sí mismo del interaccionismo) que deja en nosotros

las interacciones con los otros significativos, lo cual da una idea de la complejidad múltiple de lo que creemos que somos, de la identidad variable a diferentes niveles en que se sitúa nuestro sentido de auto pertenencia a grupos y culturas en las sociedades complejas, en las que pasamos por contextos muy diversificados." (Galicia, 2004-2005, pág. 14). Y desde la psicología, la identidad es el conjunto de características de personalidad que definen la unicidad de cada sujeto y la diferencian de los demás. Y esta identidad estaría sujeta al yo en su más amplio sentido, (y no solo en perspectiva psicoanalítica) conformándose de todos los componentes que constituyen la personalidad.

2.2.1.1 COMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD EN LA PERSONA

El tema de la construcción de la identidad se ha elaborado también desde diferentes perspectivas. En términos psicológicos y retomando a Erickson, la identidad se construye a través de todos los ámbitos de interacción en el que el sujeto se ve envuelto desde el nacimiento hasta la madurez. Erickson da muchas pautas de esta construcción de la identidad a partir de su teoría de la personalidad, la cual él divide en ocho etapas. Entiende que la identidad es inherente a la personalidad y se desarrolla en la medida que se estructura la personalidad. (Robles, 2008)

Y esto se explica a partir del hecho de que en cada etapa Erickson resalta la importancia de las interacciones del sujeto en la construcción de la personalidad. De allí que su teoría la presenta como teoría del desarrollo psicosocial de la personalidad; es el solo título el que hace notar la importancia de las interacciones en la construcción de la personalidad y la identidad.

Y desde la perspectiva psicosocial y sociológica la identidad siempre ha tenido sustento en las interacciones. La identidad se construye entonces, en una interacción de sentido de pertenencia y sentido de exclusión (o diferenciación),

proceso que solo toma sentido en las interacciones sociales. Parafraseando a Gilberto Giménez, una persona se siente identificada o diferenciada de otra; de modo que sin *el otro* no hay base para una identidad o alteridad, por tanto solo en los diferentes niveles de interacción social es donde podemos construir nuestra identidad (Giménez, Teoría y Análisis de la Cultura, 2005).

Además, "la identidad como parte de la construcción cultural, aparece como un tema que pone de relieve los gustos, preferencias, simpatías, rechazos, sentidos de pertenencia y adscripciones de los seres humanos en su vida en sociedad, que implica también su forma de percibir el mundo, a los demás, y por ende, la dirección de sus actuaciones particulares o grupales ante ciertas circunstancia y personas" (Bolaños, 2007, pág. 418). Estos elementos están automáticamente sujetos a identificación o diferenciación. De modo que la identidad contiene una gran cantidad de esquemas mentales de tipo psicológico, personal y también social (representaciones sociales). La forma en que esos esquemas están organizados y el modo en que se los usa en las interacciones con los demás, construyen y constituyen la identidad de cada sujeto; y esa identidad responderá a niveles de identidad personal, social y cultural, a la vez que se circunscribirá en determinados ámbitos de interacción y/o función: identidad profesional, religiosa, ideológica, etc.

Entonces se hace posible identificar tres aspectos sobre los que se construye la identidad:

- Un primer aspecto está dado por las interacciones sociales. Como dijimos son las interacciones las que dan los elementos de comparación y diferenciación que generan la identidad de una persona, grupo o sociedad.
- Un segundo aspecto está dado por los contenidos que caracterizan una identidad y otra. Y esos contenidos están inevitablemente sujetos la cultura y las sociedades que se adjudican determinada cultura (que de por

es el contenido mayor de la identidad de tal o cual sociedad). Por tanto es cada sociedad y cultura la que determina los contenidos que definen la identidad de cada persona grupo o sociedad misma.

- Y el tercer aspecto estaría constituido por los procesos internos de carácter personal y psicológico de cada persona. Pues no se debe negar que las interacciones se perciben y procesan en la mente de cada persona y son confrontadas con los esquemas mentales almacenados en el cerebro. Y valga decir que sin embargo esos esquemas mentales responden a una serie de representaciones sociales regidas por la cultura misma y por los saberes de cada sociedad o grupo social.

De modo que estos tres aspectos interactúan entre sí, dando lugar a una identidad con carácter personal, pero al a vez social.

2.2.1.2 COMPONENTES ESENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

En este contexto y según Giménez, nuestra identidad se construye en un espacio geográfico y socio-cultural determinado (**pertenencia social**), se conforma de características particulares y distintivas (**Atributos identificadores**) y responde a una historia de vida personal determinada junto a todos sus matices (**identidad biográfica**) (Giménez, 2005)

La pertenencia social se explica en el hecho de ser parte de un determinado espacio y contexto social en sus diferentes niveles. Al perteneces a determinado espacio hallamos referentes comunes de nuestra preferencias y apreciaciones de la vida que nos unen y nos identifican con los mismos. Todos pertenecemos a algún espacio y contexto social, el solo hecho de ser parte de una familia define nuestra identidad a partir de la pautas identitarias de la misma y la familia se circunscribe a determinado entorno social, ya sea nacional, étnico, cultural, etc. De este modo, el ser humano está ligado siempre a una pertenencia y esa

pertenencia determina una parte de su identidad, pues comparte un complejo simbólico-cultural que le da los contenidos de tal identidad.

Y "la tesis de que la pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de los mismos, nos permite re conceptualizar dicho complejo en términos de "representaciones sociales". Entonces diremos que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir - al menos parcialmente - el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define (Giménez, 2005, pág. 7).

Los atributos identificadores son los más cercanos a la propuesta de Erickson, pues están ligados a rasgos de personalidad, pero también a características de socialidad. "Según los psicólogos sociales, los atributos derivan de la percepción - o de la impresión global - que tenemos de las personas en los procesos de interacción social; manifiestan un carácter selectivo, estructurado y totalizaste; y suponen "teorías implícitas de la personalidad" - variables en el tiempo y en el espacio - que sólo son una manifestación más de las representaciones sociales propias del sentido común" (Giménez, 2005, pág. 9).

De igual manera, "muchos atributos derivan de las pertenencias categoriales o sociales de los individuos, razón por la cual tienden a ser a la vez estereotipos ligados a prejuicio sociales con respecto a determinadas categorías o grupos" (Giménez, 2005, pág. 8) lo que quiere decir que los atributos identificadores atañen a cada persona en sí misma, a las características que las distinguen como particulares y diferentes y estas constituyen la otra parte de la identidad de cada persona, pero están completamente sujetas a las interacciones sociales y asociadas a la pertenencia social.

La identidad biográfica tiene que ver con la historia de vida que es particular a cada persona. Es el conjunto y secuencia de acontecimiento experimentadas por

cada persona que marcan hitos y puntos significativos de estructuración de la identidad. "Esta dimensión de la identidad también requiere como marco el intercambio interpersonal" (Giménez, 2005, pág. 9) pues en esos intercambios acontecen sucesos que son significativos solo para la persona que los experimenta.

Además, la percepción que yo tengo de mi historia de vida es diferente a la percepción que mis amigos tienen de la misma. Por eso la identidad biográfica está sujeta a la interacción social. Y eso implica también la participación de las representaciones sociales que se convertirán en el filtro de percepción de la propia historia de vida y la de los demás dándole es carácter de relevancia o irrelevancia según las pautas culturales en la que se fundan dichas representaciones. (Giménez, 2005). Es de este modo que la identidad se construye también desde los sucesos de historia personal y el modo en que cada persona los vive y los percibe.

2.2.1.3 IMPORTANCIA DE LA IDENTIDAD PARA CADA PERSONA

Es fácil suponer que la persona no puede vivir sin una identidad. Pues resulta que la identidad es inherente a cada persona, ya sea que lo conciba de manera conceptual y esté consciente de ello, o ya sea que la vive y practica de manera tan natural que no necesariamente tiene una conceptualización de identidad. Se sabe que la identidad como concepto es relativamente reciente, pero como componente natural del ser humano, es una marca clara que lo define como tal.

El solo hecho de que el ser humano siempre se haya diferenciado de los animales, que se reúna en grupos según territorialidad y características biológicas y sociales comunes, que se haya autorretratado en los diferentes medios de memoria cultural (orales, escritos, etc.) y que tenga una historia como

ser humano, hacen notar que la identidad siempre ha estado presente en el ser humano a pesar de que no se la haya conceptualizado como tal. Es por eso que resulta importante y vital para su desarrollo, pues como dijimos, la identidad es completamente inherente a él.

Ahora bien, la identidad se constituye en uno de los elementos base del ser humano. Una persona sin identidad en realidad no es persona. Entonces, será importante que cada persona construya su identidad a partir de referentes estables que generen un estado real de satisfacción personal a la vez que no afecte en ningún sentido el desenvolvimiento y la vida de las demás personas que la rodean. De hecho su identidad deberá apuntar a una estabilidad personal interna y a una estabilidad en las interacciones, pues así como el ser humano tiene identidad por sí mismo, está sujeto de manera inevitable y necesaria a las interacciones sociales y cuando estas interacciones son favorables, se abre la posibilidad de un vivir satisfactorio.

2.2.2 LAS DIFERENTES IDENTIDADES Y LA CULTURA

2.2.2.1 *DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A LAS DIFERENTES IDENTIDADES*

Como hemos visto, a medida que la persona construye su identidad las interacciones van tomando mayor importancia. Esas interacciones son las que a su vez construyen criterios y referentes de identidad y según los niveles y características de agrupación humana se van desarrollando nuevas formas de identidad. De modo que así como una persona individual tiene una identidad, la reunión de varias personas desarrollará también una identidad, ya sea en torno a la cultura que los une, el territorio en el que viven, la ideología que comparten o la actividad que realizan, entre otras posibilidades.

De modo que las sociedades, las culturas, determinados grupos humanos, comunidades de todo tipo, etc., construyen también una identidad como tal, la que es identificada por muchos autores como **Identidad Colectiva e Identidad de Grupo**; y esa identidad será un factor importante en la construcción de la identidad personal de cada individuo. Este es el criterio básico con el que podemos indicar el surgimiento de tantas identidades que actualmente se han conceptualizado: identidad de grupo, identidad social, identidad colectiva, identidad cultural, identidad nacional, identidad política e ideológica, etc. y partiendo de que la identidad colectiva y de grupo han sido objeto de bastantes investigaciones, por lo general se han convertido en punto de partida para conceptualizar otras formas de construcción identitaria.

Sin embargo, en este punto no se trata de hacer una definición de cada tipo de identidad, sino más bien entender las razones de la existencia de más de una forma de identidad. Si bien las identidades surgen de cada grupo social o reunión de personas, "no es predecible cuáles son los elementos que juegan un rol más definitivo para marcar la identidad de un determinado grupo: ¿territorio? ¿lengua? ¿historia? ¿religión? ¿tradiciones? En realidad, la identidad grupal y sus razones están sujetas a permanentes adaptaciones en el tiempo, como lo muestra el mismo significado que tuvieron y tienen, por ejemplo, la etnia, el derecho consuetudinario y la cuestión de género. Pero, por lo general, lo que más pesa son algunos de los componentes simbólicos. Aquí habría que distinguir los componentes simbólicos, los que transmiten algún mensaje, más allá de lo inmediatamente tangible; y los componentes pragmáticos, como son los instrumentos, destrezas y conocimientos que reflejan una forma práctica de resolver un problema técnico. Si coexisten muchas perspectivas, el sentido de identidad es mayor" (Albó, Uninet, 2000, pág. 2) esto quiere decir que inevitablemente estamos sujetos a criterios de identidad en la medida que las personas construyamos nuestra identidad desde elementos simbólicos no

tangibles o pragmáticos. Y esos elementos van definiendo diferentes tipos y niveles de identidad.

Esto a la vez nos muestra que cada persona puede adscribirse a más de una identidad, lo que no necesariamente requiere de una priorización de alguna, sino que todas aquellas identidades en la que el sujeto se adscribe, definen lo que es (su propia identidad). (Albó, Uninet, 2000) De modo que por ejemplo, quien se define como aymara a la vez puede reconocerse como boliviano, y si esta persona se dedica al comercio, pues de seguro que se calificara como comerciante, lo cual también indica un tipo de identidad y así se podría seguir hasta cubrir todos los ámbitos de interacción de esta persona. Lo importante en este ejemplo radica en lo que Albo reconoce como elementos simbólicos, los cuales se descubren en las interacciones y se interpretan en la estructura mental y psicológica de cada persona.

Si a esto agregamos lo que Giménez menciona respecto a la construcción de las identidades (ver inciso b del punto 1) se hace evidente que no existe una sola forma de identificación. Si cada persona construye su identidad desde su *pertenencia social*, sus *atributos identificadores* y su propia *identidad biográfica* (Giménez, 2005, pág. 5), se abre la posibilidad de desarrollar una identidad en diferentes niveles y tipos, tal como en el ejemplo del Aymara boliviano y comerciante. Y por tanto se hace necesaria la existencia de más de una identidad pues de lo contrario la humanidad entera sería un grupo completamente uniforme de personas sin la menor diferencia de unas con otras. Y allí resalta nuevamente la importancia de la alteridad (diferenciarse de los demás) como fundamento de la identidad.

En resumen, no es posible hablar de una sola identidad debido a que las ***interacciones sociales*** definen diferentes grupos que comparten determinadas características y se diferencian de otros grupos, lo que da lugar a varios niveles y

tipos de agrupaciones humanas. A esto se agregan los **elementos simbólicos** no tangibles y pragmáticos que puede describirse también como representaciones sociales que cada grupo social desarrolla, y determinada representación social dará lugar a un determinado tipo de identidad. Y finalmente la **pertenencia social**, los **atributos identificadores** y la **identidad biográfica** también dan lugar a una gran variedad de identidades pues estos tres procesos son muy diferentes en cada persona según el lugar donde se desenvuelve y la cultura que lo rodea.

2.2.2.2 LA CULTURA COMO CONCEPTO Y COMO COMPLEJO DE REPRESENTACIONES SOCIALES

- **El concepto de cultura:** La cultura en si misma hace referencia a toda actividad humana (subjetiva u objetiva) aprendida y desligada de la herencia biológica; el conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje y compartidos por un determinado grupo social (Albó, CULTURA, INTERCULTURALIDAD, INCULTURACIÓN, 2003). Ahora bien, la cultura no hace referencia a meras actividades intelectuales o del ámbito simbólico, ni marca una diferencia de estatus entre un grupo social y otro. Es verdad que "la cultura es un universo de significados: el universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender el mundo. Frecuentemente este universo de sentido se expresa a través de símbolos, esto es, a través de un sistema de signos que lo representan y evocan" (Giménez, 2007, pág. 110) pero también la cultura se compone de la prácticas sociales que son de lo más objetivas y que ven desde la más cotidianas y personales hasta las más formales y colectivas. De modo que la cultura se observa en las representaciones simbólicas de cada sociedad y en sus prácticas objetivas como resultado de tales subjetividades (Albó, 2003).

De allí podríamos afirmar que toda actividad humana está ligada a la cultura o a lo cultural; toda actividad es cultural pues se rige de una serie de representaciones simbólicas del grupo en que cada individuo se desenvuelve y se manifiesta en prácticas características, particulares pero a la vez comunes al grupo social determinado. Todos respondemos a un conjunto de significados culturales que marcan nuestro comportamiento individual y social. "Pero demos un paso más: no todos los significados pueden llamarse culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos, ya sea a nivel individual, ya sea a nivel histórico, es decir, en términos generacionales" (Giménez, 2005, pág. 2). Pues existen significados relacionados a procesos y sucesos netamente biográficos que no incrementan el conocimiento cultural, pero si están modelados por la cultura.

- **La cultura como representación social:** Esto último nos ayuda a comprender la dimensión de representación social a la que la cultura también está sujeta. La cultura en su dimensión simbólica, nos muestra "el universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender al mundo. Frecuentemente este universo de sentido se expresa a través de símbolos, esto es, a través de un sistema de significantes que lo representan y evocan" (Giménez, 1995, pág. 41). Esto significa que ese universo de significados constituye una representación social que caracteriza a cada cultura y grupo social que la compone.

De manera que la representación social que caracteriza a cada cultura es más o menos la fuente simbólica de significados en los que cada persona enmarca su comportamiento y su pensamiento. De modo que cada grupo social tendrá una determinada representación social de la cultura la que pertenece. Y además se hará posible la pertenencia a más de un grupo

cultural, pues "todos pertenecemos a algún grupo cultural y, en alguna medida, a más de uno. Podemos considerarnos todos parte de una cultura latinoamericana pero, dentro de ella, unos tenemos las variantes propias de la cultura venezolana o caribeña y otros, las del Ecuador, de la Argentina o del Cono Sur. Y dentro de cada país puede también haber significativas variantes regionales: unos somos serranos y otros costeños; collas o cambas; unos tenemos variantes rurales y otros urbanas; y, dentro de estas últimas, puede haber también notables diferencias según el tipo de barrio en que se viva: céntrico o periférico, rico o pobre, viviendo y celebrando de maneras bastante distintas. Lo mismo ocurre con las profesiones: los militares, por el hecho de serlo, tienen también sus propios rasgos culturales, los comerciantes los suyos, las monjas otros distintos y así sucesivamente. Habrá quienes, además, tienen más o menos rasgos propios de una cultura afroamericana y otros los de algún pueblo indígena, sin dejar por ello de ser miembros también de esa cultura latinoamericana y de su propio país." (Albó, 2003, pág. 13) De este modo la cultura que reconocemos como "propia" (sea el nivel al que se adscriba) se convierte en nuestra representación social que regirá nuestro actuar, pensar y percibir de la realidad.

Finalmente, la cultura como bien lo menciona Giménez está unida a la comunicación, pues al tratarse de significado simbólicos, involucra obligatoriamente **procesos comunicacionales**. De allí que si la cultura se aprende, es gracias que se comunica de una persona a otra y de una generación a otra, ya sea por medios verbales, gráficos, mediante tradición oral o por medio de usos y costumbres. Y tales procesos comunicacionales son los que se constituyen en la estructura simbólica de la representación social de determinada cultura.

2.2.2.3 *LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE CULTURA COMO CONTENIDOS DE IDENTIDAD*

Ahora bien, si entendemos que las representaciones sociales de cultura y la cultura misma como representación social tienen una influencia definitiva sobre cada sujeto, es decir que son inherentes a desenvolvimiento de cada persona, entonces resulta evidente que esta cultura tiene un papel importante en la construcción de la identidad. En este apartado no haremos una discusión larga sobre el punto pues será tratada a detalle en el siguiente apartado ni tampoco se hablará de Identidad Cultural en sí misma; más bien explicaremos la cultura en cuanto contenido de la identidad.

En términos de Stuart Hall, y como se viene diciendo, la identidad se estructura (entre otros) a partir de la interacción entre los procesos de pertenencia y exclusión; es decir entre el hecho de considerarse perteneciente a determinado grupo y diferente de otro (identidad y alteridad respectivamente). El modo en que ambos procesos interactúan da lugar a la construcción de la identidad con rasgos característicos en cada individuo. Pues entran en juego las percepciones y esquemas mentales de sí mismo y las representaciones sociales del grupo al que se pertenece y del que se excluye; es decir procesos psicológicos internos y psicosociales de carácter más externo. Y en la medida que tales esquemas y representaciones se hacen más amplios y complejos van configurando una identidad desde la Cultura en la que uno se desenvuelve (Hall, 2003).

Por eso es que la cultura constituye un elemento fundamental en la construcción de la identidad. Proporciona una serie de representaciones sociales que el individuo va asimilando a medida que madura tanto física como psicológicamente. De este modo los conocimientos culturales se convierten en elementos constitutivos de la identidad.

Las representaciones sociales de cada cultura se constituyen en referentes de identidad o alteridad. Y en la medida que se asimilan las representaciones de pertenencia y exclusión, el resultado final termina en la construcción de una identidad enmarcada en una determinada cultura y diferenciada de otra (Alsina, 2001) .De manera que en la infancia se construye una identidad familiar y luego, si vale el término, una "identidad escolar" (que son los ambiente más cercanos del niño), en la adolescencia y juventud se construye una identidad de grupo junto con una identidad nacional. Ya en la edad adulta el individuo construye criterios de identidad más amplios y complejos que no solo se limitan a una territorialidad geográfica o a sus interacciones cercanas, sino más bien a una territorialidad subjetiva en torno a sus conocimientos culturales y a sus interacciones en diferentes ámbitos sociales.

De allí que una persona de nacionalidad específica puede asimilar y "apropiarse" de varios elementos culturales de otros países. Ejemplo de ello son los latinos que hacen rap y hip hop. Tienen clara su identidad nacional y cultural, pero asimilan esquemas culturales afroamericanos dando lugar a nuevos esquemas de cultura en los que interactúan tanto los esquemas culturales de su país como los de la cultura afroamericana.

Entonces las representaciones sociales que definen a determinada cultura se constituyen en el conjunto de estructuras simbólicas que dan lugar a los valores, creencias, costumbres, etc. y sus respectivos significantes de carácter objetivo que definen la identidad de cada sujeto ya sea a nivel personal, familiar, social o colectivo (Giménez, Modernización, Cultura e Identidad Social, 1995).

Por tanto la cultura se compone de una serie de representaciones sociales de carácter simbólico que reflejan el quehacer diario y cotidiano de determinado grupo social, y son esas representaciones las que se convierten en la base de contenidos que tejen el complejo de esquemas culturales en cada persona.

2.2.3 LA IDENTIDAD CULTURAL

2.2.3.1 DEFINICIONES

Ahora sí podemos hacer algunas definiciones de Identidad Cultural, reconociendo inicialmente que es una forma de identidad muy ligada a lo simbólico. De modo que en general, la identidad cultural se constituye a partir de un conjunto de esquemas de pertenencia personales internos de cada individuo y las representaciones sociales de las culturas que asimila. Por tanto entran en juego la cultura en sí misma y la estructura psicológica interna del sujeto en sí misma.

Ya de por sí, la cultura es el sustrato básico sobre el que se construye toda identidad. De allí que "por lo que se refiere a la identidad cultural estamos ante un concepto interesante y complejo que se refiere a dos fenómenos complementarios (Servaes, 1989). Por un lado, se da una mirada endógena de asociación o identificación con una cultura específica. Por otro lado, implica una mirada exógena por la que esta cultura específica va a compararse con otras culturas" (Alsina, 2001, pág. 76).

Es así que "el concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior." (Molano, 2008, pág. 73). Además ese conjunto de rasgos culturales constituyen el contenido simbólico de determinada cultura y se construyen y deconstruyen en las interacciones de las distintas personas que componen un determinado grupo social o sociedad.

"Tengamos en cuenta que la identidad es una relación dialéctica entre el yo y el Otro. No hay identidad sin el Otro (...) La identidad personal es



básicamente producto de la cultura que nos socializa, mientras que la identidad cultural se fundamenta por el sentido de pertenencia a una comunidad con determinadas características" (Alsina, 2001, pág. 77). Esto quiere decir que la Identidad Cultural es también un proceso por el cual cada individuo se hace perteneciente a determinado grupo social sobre la base de su cultura. Y tal proceso no sería posible sin la existencia de una serie de elementos simbólicos tales como valores, usos, costumbres, etc., los cuales se materializan en la conducta diaria de los individuos dentro de las sociedades en la que se desenvuelven.

Según Mércia de Vasconcelos Pinto, actualmente la Identidad Cultural debe ser analizada también desde el paradigma de la posmodernidad, pues es este paradigma el que ha dado lugar a importantes fenómenos culturales que redefinen y dan sentido a la identidad cultural, fenómenos tales como la globalización (Pinto, 2004) que da lugar a la construcción de culturas "globales" que a la vez construyen una gran variedad de referentes de identificación, de modo que la territorialidad ya no es un límite para identificarse con determinadas culturas ajenas a la "propia"

Todo esto es cuanto podemos decir respecto a la definición de Identidad Cultural, de modo que en el siguiente punto profundizaremos un poco en torno a sus características lo cual no ayudará a entender mejor el concepto.

2.2.3.2 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

La identidad cultural es entonces un **proceso subjetivo** sustentado por representaciones sociales. Su desarrollo conlleva un largo proceso que inicia en la infancia y continúa a lo largo de la vida, por lo que no es constante sino progresivo: a medida que el tiempo pasa y el individuo madura, los constructos de identidad cultural se hacen más complejos. Esto a nivel de persona

La identidad cultural se rige casi estrictamente del ritmo y desarrollo de la cultura a la que pertenece cada individuo y de las culturas con las que se relaciona sin tener obligatoriamente una pertenencia geográfica. Si la cultura transforma y modifica sus componentes, la identidad cultural se reestructurará también según tales cambios.

Y de allí surge la primera característica importante de la Identidad cultural: **la Identidad Cultural se funda en la cultura y es base de identidad en sí misma**, pues "resultaría imposible intentar entender estos procesos sociales de identidad sin considerar la significación medular que en ellos tiene la cultura. Esta afirmación, aceptada mayoritariamente por los estudiosos, permite asumir que la identidad en tales procesos, si realmente existe, debe ser ante todo una identidad cultural, ya que su ausencia puede ser, de hecho, un factor abortivo de otros procesos de identificación y de unidad." (Martínez, 2001, pág. 50). Esto quiere decir que la cultura como estructura de intimidad cultural es la fuente de todas las identidades, pues el imaginario simbólico que sirve de base para construir y desarrollar una determinada identidad, siempre pasa por la cultura.

La cultura es la fuente de todos los elementos simbólicos de la identidad, por lo que Martínez tiene razón al afirmar que la identidad debería ser ante todo una Identidad Cultural.

Otro aspecto importante de la Identidad Cultural es su **carácter anónimo e inmaterial**, esto es por ser producto de la colectividad (Molano, 2008). Ya muchos autores han indicado que la Identidad cultural se desarrolla en el contexto de las interacciones, y se sabe también que la cultura es una construcción social por excelencia, pues no existe una cultura creada desde la individualidad sino más bien desde la interacción de diferentes individualidades que confluyen por un común denominador: territorio, ideología, historia, etc. De modo que como el desarrollo de la Identidad Cultural se da en aglomerados

sociales que van desde la familia hasta los Estados y Naciones (pasando por la gran variedad de grupos sociales), resulta imposible reconocer un solo autor de tal proceso pues es en las interacciones de variadas colectividades que se va construyendo y deconstruyendo la cultura.

Por otro lado, "**La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural.** La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro." (Molano, 2008, pág. 74), la historicidad es fundamental para la identidad cultural porque es muestra de su manifestación material y objetiva que, una vez pasada, se convierte en memoria cultural. Y esta memoria cultural es otro de los insumos simbólicos que componen la cultura y la Identidad Cultural y que como menciona Molano ayuda a construir el futuro de los grupos sociales.

El patrimonio cultural está dado por todos aquellos conocimientos desarrollados o descubiertos por un grupo social determinado. Al surgir tales conocimientos en el contexto de un grupo social específico, éste lo asume como su patrimonio, pues es producto de su desarrollo cultural. Y este patrimonio es también producto de la historia de tal cultura.

Es decir que la sociedad es agente activo en la configuración de su patrimonio cultural pues identifica y establece los elementos de haber valorar y que asumirá como propios y que a la larga se convertirán de manera natural en su referente de identidad. Y de allí surge al **carácter activo de la Identidad Cultural** (Molano, 2008). El hecho de que las personas se reconozcan históricamente en su propio entorno físico y social, muestra que la identidad cultural es completamente dinámica, pues no hay sociedad que construya cultura y su identidad cultural en estado de quietud, sino más bien en permanente

movimiento de personas y sociedades que interactúan entre si en diferentes espacios y tiempos.

2.2.3.3 ¿CÓMO SE CONSTRUYE?

Se debe reconocer dos tipos de procesos por los cuales se construye la identidad: los **procesos internos** que están muy ligados a la identidad personal de cada individuo; el conjunto de procesos subjetivos por los cuales el individuo construye su identidad. Y los **procesos externos** ligados a las estructuras sociales y culturales en el que lo sujetos se desenvuelven; son realidades esencialmente subjetivas que se manifiestan en expresiones de índole social. Ninguno de estos dos tipos de procesos es más importante que el otro, sino que el justo equilibrio de ambos da lugar a la construcción de la identidad.

2.2.3.3.1 PROCESOS INTERNOS:

Están dados por la estructura subjetiva que define a cada persona como única. Según Tintaya (2012) la identidad es el sentido de sí mismo de cada sujeto individual o colectivo, según cada caso. Y la construcción de la identidad se rige entonces de núcleos de definición periféricos o centrales los cuales son un conjunto de criterios que direccionan y definen la identidad del sujeto (individual o colectivo). (Tintaya, 2012)

"En este marco, la identidad en tanto sentido de sí mismo está determinada por un conjunto de significaciones, por una red de definiciones articuladas como notas de identidad que describen el modo de ser y vivir del sujeto (...) En el curso del desarrollo del sujeto estas definiciones se transforman, se amplían y reconstruyen mediante la integración de nuevas experiencias." (Tintaya, 2012, págs. 76-77). Según este autor, estas definiciones están dadas por una serie de criterios de afirmación que a continuación describimos de manera breve:

- **Atributos personales:** que son el conjunto de habilidades, capacidades, conductas y rasgos peculiares que caracterizan a cada sujeto y lo diferencian de los demás. En términos de Giménez, serían los rasgos personales de carácter físico- biológico y psicológico que definen la individualidad y cada persona (Giménez, 2005).
- **Autobiografía:** Está dada por el conjunto de acontecimientos personales que describen la historia de vida, las experiencias vividas, los saberes aprendidos y la forma de vida desarrollada por cada persona.
- **Atributos Culturales:** Como se mencionó en puntos anteriores, la cultura es completamente inherente a la identidad. Por tal razón, las representaciones subjetivas de cada cultura, los contenidos y los productos culturales mismos se convierten atributos culturales que orientan la filiación social del sujeto a nivel familiar, colectivo, social, cultural, nacional, etc.
- **Afiliaciones colectivas:** se da por el proceso en que cada individuo se identifica con una determinada colectividad: sentido de pertenencia a la propia comunidad.
- **Valores:** Principios de vida que el sujeto asume como normas que rigen comportamiento su comportamiento.
- **Obras-Creaciones:** Es todo producto de la actividad física, cognitiva y social del sujeto: obras literarias, producciones académicas, creaciones artísticas, obras de tipo social, etc.
- **Roles-Ocupaciones:** Son las funciones y actividades que desempeñan las personas dentro de su grupo, comunidad o sociedad.
- **Espacios geográficos:** Está dado por el ambiente geográfico de donde proviene o donde reside el sujeto. Es un espacio físico objetivo, pero que también puede estar sujeto o no a un significado cultural.
- **Posiciones fundamentalistas:** Son las postura y lealtades ideológicas de cada sujeto en función a pretensiones de validez epistemológicas, política, religiosa, étnica, corporativa, de clase, de género, etc.

- **Proyectos:** Necesidades, aspiraciones, ideales y objetivos de vida a los cuales el sujeto apunta o sigue el sujeto (Tintaya, La Identidad como Proyecto. La afirmación del devenir de sí mismo, 2012, págs. 77-78).

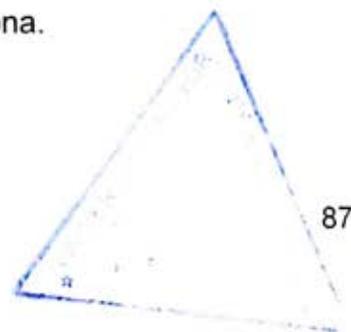
Mediante estos criterios (que son los más significativos entre muchos otros) el sujeto construye y recrea su identidad desde la perspectiva interna, gestada desde sus propias percepciones y experiencias.

2.2.3.3.2 PROCESOS EXTERNOS

Son más bien construcciones de carácter social y cultural que regulan la construcción identitaria de cada persona. Estos procesos en algún momento se originaron a partir de construcciones internas de cada individuo y también determinan la construcción individual de la identidad de cada persona.

Martínez (2001) define cuatro elementos importantes para la construcción de la cultura popular, de los cuales tres se aplican a la construcción de la Identidad cultural:

- **La comunidad de códigos culturales:** que "se configura por los modos de hacer y de pensar, ejecutados por cada pueblo de una manera específica, sobre la base de valores, criterios y puntos de vista codificados, asumidos por dicho grupo humano, no solo como una vía para ser como es, sino para distinguirse a sí mismo en cuanto grupo de los demás." (Martínez, 2001, pág. 52) Son lo que en lo cotidiano vemos como normas culturales de conducta, las cuales en su mayoría son implícitas pero determinantes, pues no necesariamente se hallan objetivadas en la legislación de cada país. Claramente son estructuras subjetivas construidas culturalmente en determinadas sociedades, pero organizadas en códigos que se internalizan en la estructura cognitiva y subjetiva de cada persona.



- **Comunidad de tradición:** "Es, sin duda, la tradición la encargada de extender en el tiempo, de «cronificar» determinados modos de ser, hacer y pensar, y de esta forma, sin negar la dialéctica ineludible que marca todo andar, modular la continuidad de un pueblo o nación determinados." (Martinez, 2001, pág. 53) Es por medio de la tradición que los códigos culturales se transmiten, se evalúan y se perpetúan o se eliminan del repertorio cultural de cada sociedad.

- **La continuidad ceremonial:** "Es otra faceta de los procesos humanos que resulta insoslayable en cualquier análisis dirigido a entender la identidad de los grupos sociales. Cada acto humano, desde un simple apretón de manos o un gesto de saludo hasta la ejecución colectiva del drama de una boda o un funeral, son ceremonias que requieren una secuencia de acciones, de una duración y de un sentido con un margen establecido socialmente de variables posibles." (Martinez, 2001, pág. 53) Estas ceremonias inevitablemente construyen la identidad de las personas. Las ceremonias, al contar con un concepto subjetivo que le dan significado y un proceso práctico y objetivo que explica el significado, construyen la identidad a esos mismos niveles: conceptual y objetivo-procedimental

De este modo los procesos externos de tipo social y cultural determinan en gran medida la construcción de la identidad cultural tanto a nivel de sujeto individual y sujeto colectivo.

2.2.4 LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO BOLIVIANO

Como todo país, Bolivia tiene una identidad cultural que la caracteriza, de hecho varias identidades culturales, por la cuales el país ha recibido el Nombre de Estado Plurinacional de Bolivia. De este modo, se considera importante hacer

una descripción no muy larga de la situación en la que se halla la identidad cultural de nuestro Estado Plurinacional y sus características. El tema pasará por la realidad del Estado plurinacional en general, haciendo algunas especificaciones respecto a la identidad cultural paceña.

2.2.4.1 LA CULTURA BOLIVIANA: CARACTERÍSTICAS Y CONTENIDOS PRINCIPALES

Bolivia históricamente ha sido reconocida y se ha reconocido a sí misma como un país, multicultural, multiétnico y plurilingüe. Es decir que Bolivia reúne poblaciones, grupos sociales y sociolingüísticos con estructuras culturales bastante variadas (situación que es común en muchos países, por no decir todos).

La clasificación más sencilla de nuestra cultura surge de la territorialidad dada por las tres grandes regiones geográficas que caracterizan a nuestro país: Altiplano, Valle y Oriente. En cada región existen diferentes grupos sociales y étnico-culturales.

En el caso del **altiplano** la variedad cultural y étnica es mucho menor que en los valles y el oriente; las poblaciones culturales predominantes son la quechua y la aymara; a las cuales se agregan las poblaciones que podríamos llamar “urbanas” que comparte rasgos culturales occidentales y aymaras o quechuas.

De modo que la población indígena se halla tanto en las comunidades rurales como en las pequeñas y grandes ciudades. Existen también algunas etnias reducidas en población: los Chipayas ubicados en Oruro los y los Urus ubicados en la región del lago Poopo cuyos orígenes se remontan a tiempos anteriores a la cultura aymara: ambas etnias comparten la lengua Uru que según investigaciones es madre de la lengua aymara y quechua. En el norte de La Paz se ubica también un grupo cultural muy característico: se trata de los Kallawayas

cuya característica es un amplio conocimiento de medicina andina. Este grupo hace uso de la lengua pukina que según investigaciones fue una lengua exclusiva de la casta "intelectual" del incario.

Y en términos de cultura, la realidad es bastante interesante: en el área rural la cultura es más aymara o quechua según su ubicación geográfica; pues aún conservan muchas costumbres y tradiciones originarias correspondientes a cada cultura. En cambio, en las ciudades se manifiesta una especie de mimetización cultural entre la cultura indígena y la occidental.

De allí que las ciudades de La Paz y Oruro tienen una cultura de tinte muy aymara en cuanto a valores, tradiciones y lengua, pero occidental respecto a otros valores, la lengua y al desarrollo socio-económico, productivo, educativo, etc. En Potosí la "mezcla" se da entre lo quechua y lo occidental. Por otro lado la población rural tiene también influencia de la cultura occidental, pero en muy poca medida. Además para todos los casos la presencia de la medicina características de la cultura Kallawya es bastante generalizada y se halla también mimetizada con la cultura urbana-occidental de las ciudades.

En el caso del valle la situación es semejante, pues las poblaciones culturales mayores son la quechua y la que ya llamamos "urbana". La población quechua se asienta en las áreas rurales y conservan la cultura quechua con influencia media de la cultura occidental.

Algo característico en Cochabamba, es la presencia masiva de poblaciones de origen aymara que migraron en épocas de la crisis minera del país y que se dedicaron a la producción agrícola de frutas y coca. De modo que la cultura en Cochabamba es primordialmente quechua en las áreas rurales, occidental-quechua-aymara en las áreas urbanas y aymara principalmente en la región del chapare.

En Chuquisaca la cultura es quechua en las áreas rurales y occidental-quechua en las áreas urbanas. Y en Tarija (solo en la región valluna) la cultura es quechua pero occidental (española) tanto en áreas rurales como urbanas, siendo más occidental en al áreas urbanas.

En la **región del Oriente** Boliviano la situación es bastante diferente. Primero es notoria la existencia de una gran variedad étnica en las áreas rurales junto con grandes colonias japonesas, menonitas, aymaras y quechuas.

Las ciudades responden fuertemente a la cultura occidental en todo ámbito con influencia mediana de la cultura aymara y muy poca influencia de las culturas étnicas propias de la región oriental.

En el área rural existen regiones de fuerte concentración étnica que conserva bastante de su cultura propia, sin embargo estas culturas tienden al desarrollo interno sin influir en las poblaciones urbanas, además se hallan ubicadas en reservas forestales y reducidas en población.

En contraparte las colonias menonitas y japonesas se hallan distribuidas en gran parte del área productiva agrícola del oriente y su cultura tiene una influencia media a poca de las culturas étnicas originarias de la región a la vez que influyen poco en estas culturas; en este aspecto el grupo menonita practica su cultura de manera aislada y con poco contacto con las demás poblaciones.

El siguiente cuadro, ayudará a entender mejor todo lo descrito hasta ahora:

Tabla 1: Población indígena y no indígena según área rural y área urbana en Bolivia

| Departamento | Cifras Absolutas | | | Cifras Relativas | | |
|--------------|------------------|-----------|-------------|------------------------------------|-------------|------------|
| | Total | | | (Porcentaje de Población Indígena) | | |
| | Total | Indígena | No indígena | Total | Área urbana | Área rural |
| Total | 8.274.325 | 4.133.138 | 4.141.187 | 49.95 | 35.96 | 73.20 |
| Pando | 52.525 | 6.039 | 46.486 | 11.50 | 13.90 | 9.92 |
| Beni | 362.521 | 50.630 | 311.891 | 13.97 | 9.30 | 24.22 |
| Tarija | 391.226 | 69.936 | 321.290 | 17.88 | 17.21 | 19.03 |
| Oruro | 391.870 | 238.829 | 153.041 | 60.95 | 45.01 | 85.11 |
| Chuquisaca | 531.522 | 345.010 | 186.512 | 64.91 | 52.67 | 73.43 |
| Santa Cruz | 2.029.471 | 447.955 | 1.581.516 | 22.07 | 17.89 | 35.43 |
| Potosí | 709.013 | 572.592 | 136.421 | 80.76 | 56.26 | 93.22 |
| Cochabamba | 1.455.711 | 999.963 | 455.748 | 68.69 | 52.19 | 92.27 |
| La Paz | 2.350.466 | 1.402.184 | 948.282 | 59.66 | 45.71 | 86.77 |

Fuente: INE. Anuario Estadístico 2004. CNPV 2001.

2.2.4.2 LAS IDENTIDADES CULTURALES BOLIVIANAS

Dada la situación cultural descrita en el anterior punto, resulta fácil de deducir que la situación identitaria es bastante variada y depende de cada región geográfica del país.

Ponemos como ejemplo el caso de Santa Cruz donde se observan “dos asuntos interrelacionados: de un lado, el predominio de los castellano hablantes y la poca identificación étnica con pueblos y culturas indígenas por parte de la mayoría de la población del Departamento; pero de otro lado, la existencia de un fuerte foco de concentración de múltiples identidades ligadas a la diversidad de pueblos indígenas; que aparecen como minoritarios, en términos demográficos en el conjunto de la población del Departamento, pero que tiene un sentido de pertenencia étnica y que se identifican con una determinada cultura y lengua. Ello nos obliga al reconocimiento de la pluriculturalidad del Departamento, y a la constatación que el proceso de identificación cultural es

múltiple; que se da en una arena compleja de autoafirmación y de negación de los otros (...) Además, encontramos un importante sector de la población; que al no identificarse con ningún grupo étnico cultural de base indígena, constituye un sector social con valores y símbolos varios; que pueden estar abiertos o no, a adoptar los valores y símbolos que le son propuestos para una identificación regional, o de una amplia referencia cultural como la de "camba". Esta última, tendría la ventaja de aglutinar a una diversidad de bases sociales, al ofrecer una identificación que no impone límites étnicos, ni geográficos claramente definidos para la inclusión de sus adherentes, ni tampoco se ajustaría a rasgos culturales definidos, sino que se trata de una propuesta de identificación que apela más bien a valores positivos amplios como la hospitalidad y la amabilidad, que hacen al comportamiento social solidario de profundas raíces históricas en la forma de vida pre capitalista de la región y con los cuales muchos sectores sociales pueden sentirse interpretados y representados. [Además], el proceso de globalización de la economía y el correspondiente proceso de expansión de los medios de comunicación, están generando un conjunto de patrones de comportamiento y de modalidades de consumo, que definitivamente están influyendo de manera sustancial en la producción cultural y los valores de la población en su conjunto." (Prefectura de Santa Cruz, 2006, pág. 30).

Sin embargo en la región altiplánica y valluna la distribución étnica es diferente. Si en el oriente boliviano la mayor parte de la población no es originaria ni se identifica como tal, en el occidente sucede lo contrario, más del cincuenta por ciento tiene raíz originaria y/o se considera como tal. Pues las comunidades indígenas no se hallan aisladas de las ciudades y de su cultura. De modo que existe un constante flujo migratorio de las comunidades del campo hacia las ciudades y por tanto, un constante intercambio cultural, pues muchos de los migrante mantienen contacto permanente con su población de origen. De allí que la identidad cultural de las personas del altiplano y del valle pasa tanto

por lo originario como por lo urbano-occidental; muchas personas que bien en la ciudades se reconocen como aymaras o quechuas por tener esas raíces culturales a pesar de vivir largo tiempo en la ciudad o de haber nacido en ella.

Y esta realidad, describe claramente a una particularidad de la identidad cultural latinoamericana: pues "el mundo de América Latina es un conjunto pluridimensional de tipos y factores étnicos, culturales, de civilización y formaciones distintas, integrados en un organismo tan complejo y —lo que es más importante— tan plurivalente que su intelección e interpretación resultan imposibles desde cualquier sistema conceptual que no sea el propio. Una vez proyectado sobre el mundo latinoamericano, todo sistema extrínseco pierde su valor interpretativo, porque se trata de una civilización tan original que invalida todo paradigma ontológico antes habido. Se da el caso de que una vez extrapolados sobre el área latinoamericana, los valores fundamentales y conceptos extra culturales —ya sean resultado de la expansión colonial o bien asimilación voluntaria— han pasado y siguen pasando por semejante recodificación semántica y funcional que prácticamente todas las categorías humanas consideradas como "universales" adquieren en este "otro" contexto unos significados que son también "otros", nuevos, distintos (...) y en la mentalidad latinoamericana la noción de sujeto pierde su necesidad; el Yo no se concibe como un Yo; no hay sensación de identidad propia, el acto de la auto-identificación se realiza a través de la asimilación de esencias extrínsecas" (Guirin, 2011, pág. 40).

De modo que la identidad Cultural boliviana no se presenta ni se construye desde un Yo etnocéntrico, sino desde una perspectiva de un Yo-comunidad. Por tanto la identidad cultural en cada región geográfica de Bolivia describe rasgos comunitarios, es una identidad de amplio espectro en donde uno es uno en la medida que complementa con el otro, ya sea el otro: persona, naturaleza o animal.

2.2.4.3 RELEVANCIA SOCIO-POLÍTICA DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN BOLIVIA

Bolivia es un país que se compone por una mayoría indígena; más del cincuenta por ciento de la población pertenece y/o se auto-identifica con una de las 36 naciones indígenas que existen en el país. "Esta situación de diversidad cultural, ha hecho que la Constitución Política del Estado en su artículo 1º reconozca a la Nación como Multiétnica y Pluricultural, significando que igual que la soberanía, la libertad y la independencia, lo Multiétnico y pluricultural es la razón y fin del estado boliviano. Pero esta declaración constitucional, no se la ha hecho de manera lírica, esto conlleva un conjunto de aplicaciones y legitimidades, que dan viabilidad jurídica a las manifestaciones culturales, a la autodefinición de la identidad, así como a la vigencia de libertades en relación a la forma de ser y manifestar de los bolivianos. Significa que toda la institucionalidad boliviana debe observar la pre-existencia de diversas formas de manifestación culturales, desde la administración de justicia, hasta la vigencia de usos y costumbres, pasando por la utilización de los muchos idiomas originarios, que deben ser no solo respetados, sino ante todo promovidos y asimilados de la manera más amplia y constructiva por la sociedad política y civil." (Rivero, 2013, pág. 4)

Y tal hecho fue producto de una larga historia de discusión de la relevancia de la diversidad cultural y étnica del estado boliviano, pues durante muchos años se reconoció tal diversidad pero se la vio desde la perspectiva endógena de lo occidental, considerándola como irrelevante o en el mejor de los casos como mero patrimonio cultural, negando influencia sobre el cotidiano vivir de cada persona que se identifica con alguna de las culturas originarias.

De modo que la actual relevancia de lo Pluricultural y lo Plurilingüe no es meramente discursivo, sino que ha llevado a la construcción de una serie de políticas de recuperación, promoción y práctica de saberes, conocimientos y

costumbres “ancestrales” de las diferentes etnias y culturas existentes en nuestro país. De allí que en el sistema Educativo uno de los fundamentos se halla en la recuperación de saberes y conocimientos indígenas y un fundamento pedagógico de las bases del currículo se halla en la experiencia de la Escuela de Warisata que con toda claridad traduce una educación desde el modelo de ayllu y comunidad de las culturas andinas.

2.2.5 IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

Partiendo de la idea de que la educación es un proceso (entre otros) de carácter social, esta “debe inculcar a todos indistintamente, cierto número de ideas, sentimientos y costumbres que contribuyan a construir su identidad personal y a capacitarlos para vivir entre sus contemporáneos. La educación por tanto, tiene ante todo una función colectiva, cuyo objeto es adaptar al educando al medio social en que está destinado a vivir; a la misma vez que desarrolla conocimientos, puede ser trasmisora de normas sociales. Hemos de contar con el profesorado que será el enlace para organizar la diversidad cultural.” (Montes, 2010, pág. 142)

De esta manera, la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje en sí mismos se constituyen en transmisores de cultura, tanto universal como local. A través de los contenidos se enseña aspectos de la cultura universal y local del estudiante ya sea en completa conciencia de lo que se enseña o más bien de manera implícita. Pues no siempre ocurre que se enseñen temas a título de pertenencia a determinada cultura, sino que más bien la connotación cultural se halla inmersa de manera implícita en el tema. Por otro lado la cultura local del lugar donde se enseña y el nivel de influencia de la cultura universal en este, determina tanto el modo de enseñanza como los contenidos que se enseñan. De modo que ocurre una interacción entre la cultura en sí misma del lugar en donde se enseña y los contenidos de enseñanza referentes a la cultura.

De allí que "sólo la educación permitirá identificar, sentir y aprovechar la cultura local para cohesionar la comunidad, para proporcionar a sus individuos elementos para enraizarse, para encontrar su personalidad como comunidad y para establecer las conexiones y relaciones con otras comunidades que le permitan progresar pacíficamente." (Orduna, 2003, pág. 80)

Y en esta perspectiva la nueva ley de Educación Boliviana se funda en la recuperación de saberes y conocimientos indígenas y originarios a fin de educar desde la propia cultura y a largo plazo construir un paradigma propio de estado y cultura nacional que le dé un carácter propio al Estado Plurinacional de Bolivia. Se trata pues de una educación que propia, no desligada de la realidad globalizada en la que vivimos, pero si autodefinida y construida desde las propias culturas que subsisten en el territorio nacional.

2.2.5.1 EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

- **Fundamentos políticos:**

La educación sociocomunitaria productiva, fundamenta sus planteamientos políticos en la desestructuración del colonialismo y la colonialidad. El colonialismo que abarca la dimensión de dominación política, económica, social y productiva, manifestándose en el ámbito material, la explotación de la fuerza de trabajo y el saqueo de los recursos naturales; y la colonialidad en la dominación y subordinación simbólica y cultural; en lo epistemológico, en el conocimiento, en el imaginario de los pueblos y en sus acciones. (Ministerio de Educación, 2012)

- **Fundamentos filosóficos:**

El currículo del SEP responde a una visión cósmica de las naciones que constituyen el Estado Plurinacional, fundamentada en los principios de relacionalidad y vitalidad donde todos somos iguales, el ser humano y la

naturaleza, en esa perspectiva el Vivir Bien es el paradigma que orienta la organización curricular, sustentado en los principios cósmicos que guían el tiempo y espacio de la vida, de manera cíclica y complementaria. (Ministerio de Educación, 2012)

- **Fundamentos sociológicos.**

El currículo se fundamenta en los principios y valores que caracterizan la vida en comunidad en lo social y cultural, que constituyen la unidad socio-comunitaria más concreta de la vida, conformada por todos los sistemas de vida y el entorno que condicionan las relaciones de convivencia armónica, de respeto y equilibrio material y espiritual entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos; que le permiten al hombre conservar, reproducir y crear nuevos conocimientos y valores para la transformación de su medio social, natural, socio-histórico, político e ideológico concreto. (Ministerio de Educación, 2012)

- **Fundamentos epistemológicos**

La concepción epistémica de los conocimientos y saberes no se reduce a una simple construcción a partir de la relación entre sujeto y objeto, como en la educación tradicional que "formó" en una orientación reproductorista del conocimiento. En esta nueva episteme el conocimiento se produce desde la visión holística cosmocéntrica de los pueblos indígena originario campesinos, que se dan en relación dialógica entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos, donde se incorporan otros espacios y procesos de producción en el ámbito educativo. En ese entendido, los conocimientos y saberes *temporalizados, espacializados y territorializados* se asumen desde una dimensión holística, que devela la relación existente entre ideología y poder para su democratización. (Ministerio de Educación, 2012)

- **Fundamentos sicopedagógicos**

Los procesos de enseñanza aprendizaje se establecen a partir de las interrelaciones entre los agentes educativos, que se constituye en un acto eminentemente social y comunitario, determinado por los contenidos culturales, históricos, políticos económicos de la vida y del entorno en el cual tienen lugar estos procesos. En esa perspectiva, la Escuela Ayllu Warisata desarrolló la educación de la vida, basada en el trabajo y la producción, destinado al bien común, donde la sociedad en conjunto educa a la sociedad en su conjunto. (Ministerio de Educación, 2012)

2.2.5.2 LA IDENTIDAD CULTURAL COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

Albó menciona un hecho interesante respecto a la identidad cultural de nuestro país: el hecho de que desde la fundación de la república, los indígenas no se identificaron con el estado, por haber estado siempre excluidos y por haber sido considerados simple mano de obra para las élites criollas y mestizas del país. Y bien se sabe que durante los dos primeros siglos de la república de Bolivia, los indígenas fueron víctimas de constantes abusos y exterminios que siempre eran respondidos con levantamientos por parte de los indígenas. Solo a partir de la revolución del 52 se logró una verdadera inclusión y "recién con los cambios entonces introducidos podemos decir que el conjunto de los bolivianos fueron adquiriendo la conciencia y el gusto de que Bolivia era también una Nación-estado. Los derechos ciudadanos se expandieron a todos, y muy particularmente al sector indígena y rural tan marginado y discriminado, a través del voto universal e incluso la capacidad de nombrar a gente propia en el parlamento. Se multiplicaron las escuelas en el campo, en las regiones andinas más céntricas desapareció el régimen de haciendas y sus tierras se redistribuyeron a los antiguos peones y, al mismo tiempo se expandió la frontera agrícola con la llamada marcha hacia el oriente. Pero todo esto se hizo desconociendo y hasta pretendiendo borrar las identidades culturales de todos

estos pueblos. Bajo el legítimo argumento de eliminar la discriminación racial contra los "indios", se los empezó a llamar sólo "campesinos" y sus organizaciones comunales se transformaron en "sindicatos campesinos" (...) El ideal del estado del 52 era una sociedad más inclusiva, ciertamente, pero uniformada por una cultura mestiza, en el sentido de que ya no sería "indígena" sino una cultura común cada vez más cercana a la de la sociedad blanca-criolla dominante, dentro de una mentalidad "civilizatoria". Los grandes instrumentos ideológicos para ello fueron la escuela, los sindicatos campesinos apoyados por los "comandos" del MNR y el servicio militar al que acudían sobre todo los jóvenes de origen rural y popular" (Albó, Muchas Naciones en Una, 2009, págs. 67-68).

Entonces desde la revolución del 52 se impartió una educación (como Albó la llama) "civilizatoria" y conforme a la cultura blanca-criolla que estaba muy relacionada con la cultura occidental. Desde entonces se educa en la ciencia y se deja de lado los saberes originarios y los saberes útiles para la vida. Hasta ahora, nuestra educación aún tiene un tinte demasiado académico, muy poco vivencial y poco útil para la vida cotidiana, dejando de lado en los valores personales (Madurez y desarrollo personal integral). Y junto con esta educación en ciencia, se dio una masiva castellanización de la lengua, que aunque tenía como fin la unificación de la república, solo logro que los indígenas alteraran su lengua aprendiendo una lengua sin entender su significado. Incluso se dio lugar a un decrecimiento en el uso de las lenguas originarias.

De allí resulta la razón por la que es importante la identidad cultural para nuestro sistema educativo, pues el nuevo Sistema Educativo Plurinacional busca recuperar las identidades originarias y construir una identidad de estado propia en base a tales identidades y en diálogo con la cultura universal sin que la una sea mayor que la otra (Ministerio de Educación, 2013).

Ya de por sí, la Identidad Cultural es vital para cualquier sistema educativo. Sin ella no hay una base de contenidos real y útil para quienes se enseña. Y esa Identidad Cultural debe estar fundada en las identidades de las sociedades las que se pretende educar. Pues bien conocemos el resultado de la educación fundada en identidades ajenas a la población que se educa, ya que desemboca en alienación, globalización y construcción de un estado sin unidad y sin sentido de nación debido a que la identidad asimilada es ajena a la propia.

2.2.5.3 CARACTERÍSTICAS IDENTITARIAS CULTURALES DEL ESTUDIANTE BOLIVIANO

Para este punto resultan útiles los estudios psicosociales y antropológicos respecto al tema de la Identidad Cultural de los estudiantes bolivianos y específicamente paceños. En general se dan dos ámbitos de identidad: uno general relacionado al contexto socio-cultural en el que los estudiantes se desenvuelven. Y otro más específico referido a la cultura educativa de nuestro país.

2.2.5.3.1 CARACTERÍSTICAS REFERIDAS A LA CULTURA GENENRAL

Los principales aspectos referenciales para este punto serán la multiculturalidad de nuestro país y el "mestizaje cultural" que caracteriza nuestra realidad actual. De esta manera, los estudiantes bolivianos muestran las siguientes características de identidad cultural.

- Una buena parte de los estudiantes bolivianos pertenece territorialmente a una cultura determinada y vive conforme a los valores y conocimiento de esa cultura.
- En el área rural es muy característica la tendencia de los padres a garantizar que sus hijos aprendan la lengua castellana bajo el argumento de que eso les generará mayores oportunidades de estudio y de trabajo.

- Muchas comunidades rurales practican sus costumbres y valores originarios, pero la tendencia de desarrollo conforme a la globalización de nuestra actualidad los ha llevado también a adoptar y practicar valores y conocimientos de la cultura universal.
- Los jóvenes en las áreas rurales tienden a aspirar a una vida en la ciudad, ya sea dejando definitivamente su comunidad o manteniendo contacto con ella. Además es notoria la fácil adopción de valores culturales urbanos en desmedro de los propios de su comunidad de origen.
- En el caso de los estudiantes de las ciudades, es muy notoria la influencia de los medios de comunicación y el desarrollo tecnológico. Ambos han generado una fuerte cultura de consumo la cual muchos jóvenes adoptan con facilidad. De allí que muchos estudiantes tienden a tener objetos tecnológicos de última generación como respuesta a la moda y a las demandas del grupo de pares.
- Es notoria también la adopción de modas y estilos de comportamiento extranjeros (actualmente coreanos) gracias a la masiva difusión de niveles, música y películas. Ejemplo de ello son los jóvenes "emos" o aquellos que admiran la cultura coreana. Esto muestra que muchos estudiantes construyen su identidad cultural en base a modelos extranjeros (que antes eran americanos y/o europeos y que actualmente son asiáticos) sin poner la mínima atención a las culturales propias del país.

2.2.5.3.2 CARACTERÍSTICAS REFERIDAS A LA CULTURA EDUCATIVA DE NUESTRO PAÍS

Los aspectos referenciales de este punto pasan por el hecho de que nuestro Sistema Educativo, hasta hace poco era de tipo "civilizatorio" y fundado en la cultura científica y la cultura moderna occidental junto con todos los aspectos mencionados en el anterior punto. De esta manera, algunas características de los estudiantes bolivianos en torno a la cultura educativa serían las siguientes:

- Los estudiantes tienden a desarrollar aspiraciones laborales solo bajo la vía de la educación académica. Por eso que en los últimos años la mayor parte de los bachilleres ingresaron a las Universidades con el fin de "sacar una profesión", sin tomar en cuenta otras alternativas no académicas tales como el aprendizaje de un oficio o el emprendimiento de un negocio o una empresa. De modo que la Identidad académica está muy ligada a la cultura científica moderna. Lo que ha dado lugar a una masiva titulación de licenciados que sobrepasa la demanda laboral del Estado Plurinacional.
- En cuanto a lengua, muchos estudiantes aprenden lenguas extranjeras con el fin de aspirar a becas en el extranjero. Esto indica poca o ninguna identificación con la lengua materna (esto en el caso de estudiante que tienen padres de origen aymara, quechua, guaraní, etc.). además, se observa una fuerte valorización de las lenguas extranjeras como fuente de prestigio frente al grupo de pares: sin un estudiante sabe hablar inglés será admirado por sus compañeros, pero no si aprende lengua aymara o quechua (Choque, 2013).
- Muchos estudiantes desarrollan conductas de competitividad sin bases éticas y de valores, poniendo primero su propio bienestar sin importar si afectan el bienestar del otro. Esto suele ser producto de la concepción posmoderna de progreso y búsqueda de bienestar económico en la que se enseña una ciencia sin ética que promueve el consumismo (Ministerio de Educación, 2013).
- Muchos estudiantes tienden a considerar que el aprendizaje de habilidades laborales sólo se da en instituciones educativas dejando de lado el aprendizaje de profesiones que se dan en la práctica, como es el caso de los chóferes. De allí resulta la proliferación de Instituciones privadas de educación técnica superior y la fuerte demanda de los estudiantes hacia estas instituciones.

Capítulo III

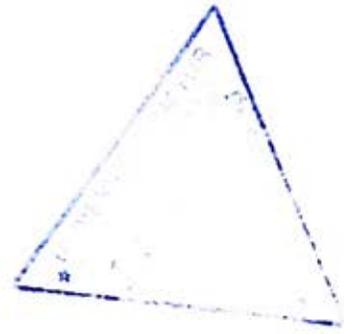


Metodología

CAPÍTULO III

3 METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO



Esta propuesta responde a un **enfoque de investigación Emergente**, entendido como un paradigma en el que lo cuantitativo y lo cualitativo convergen en torno a una necesidad de investigación específica; no constituye un enfoque cuali-cuantitativo en sí mismo debido a que tiene una perspectiva más amplia, pues las estrategias tienen características tanto cualitativas como cuantitativas, pero adaptadas a los parámetros particulares de la investigación y a sus variables (Tintaya, 2008). En el caso de esta investigación, las variables se analizaron bajo una **base de análisis cualitativa** y por tanto más reflexiva para lo cual se aplicaron instrumentos teóricamente válidos junto con un programa lo suficientemente estructurado y sistematizado que proporcionó datos amplios y claros. Sin embargo, se realizó también un análisis numérico de los productos del trabajo de campo a fin de tener un parámetro cuantitativo del comportamiento de los sujetos investigados que facilite y optimice el análisis cualitativo organizándolo de manera sistemática y comprensible. Sin embargo para fines de formalidad, este trabajo responde a un **tipo de Investigación Cualitativa**

Y en consecuencia al enfoque y tipo de investigación, se tuvo como base metodológica **un diseño cualitativo de investigación acción** dado que se aplicó el programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural. A partir de ello se siguió un proceso circular de análisis dando lugar a una triangulación de perspectivas teóricas, triangulación de datos, triangulación de teorías y triangulación metodológica (Flick, 2004). Además se realizó también un análisis estadístico de los datos extraídos a fin de tener parámetros numéricos que proporcionen un marco referencial para la elaboración de resultados sin ser estos fuente única de análisis. A razón de esto, es importante resaltar que la

meta del Programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural fue mejorar las competencias emocionales y el proceso de identificación cultural de l@s niñ@s extrayendo información relevante respecto al tema durante el proceso de acción aplicada del mismo, información que facilitó el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Finalmente es importante mencionar también que el **enfoque teórico de la investigación es psicosocial y de línea cognitiva**. Es Psicosocial pues se fundamenta en teorías Psicosociales de la Identidad Cultural. Y En cuanto a Competencias Emocionales sus aplicaciones resultan Psicosociales dentro del ámbito educativo.

Y es Cognitiva porque asume el enfoque cognitivo de las teorías de Habilidades de la Inteligencia Emocional. En cuanto a Identidad Cultural responde también a la psicología de la personalidad, toda vez que se trata el tema de la Identidad.

3.2 VARIABLES

Las variables de esta investigación son las siguientes:

- Competencia Emocional (Variable dependiente)
- Identidad Cultural (Variable dependiente)
- Programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural (Variable independiente)

Se analizó el modo en que los/as niños/as desarrollan las mencionadas variables a través de la aplicación de un programa de Competencias Emocionales e Identidad Cultural. Por eso **el programa ejerció la función de Variable Independiente**. De modo que se convierte en la variable que ejerce influencia sobre las otras dos variables. De manera tal que al aplicar el

programa, se pudo obtener datos de cómo l@s niñ@s desarrollan su Inteligencia Emocional y su Identidad Cultural tanto individualmente como en interacción entre pares.

3.2.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

3.2.1.1 *COMPETENCIAS EMOCIONALES*

El concepto de Competencia Emocional deriva del constructo de Inteligencia Emocional y viene a ser un concepto de carácter aplicado. También muchos autores se refieren a este concepto en plural: Competencias Emocionales y por otro lado otros autores ponen en cuestión la existencia de la Inteligencia Emocional, pero en general expresan su acuerdo en la importancia de aprender Competencias Emocionales.

De modo que podemos definir a las Competencias Emocionales como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2003, pág. 14).

Las competencias emocionales, entonces, tienen un carácter altamente adaptativo debido a que facilitan un mejor desenvolvimiento en diferentes circunstancias de la vida tales como en las relaciones interpersonales, el aprendizaje, la solución de problemas, etc.

Dicho de otra manera, las competencias emocionales son un conjunto de capacidades y habilidades que ayudan a gestionar las emociones a fin de facilitar la elaboración y ejecución de respuestas emocionalmente adecuadas en situaciones problemáticas y adaptativas cotidianas de cada individuo.

Finalmente, y bajo la perspectiva de Bisquerra podemos agrupar las competencias emocionales "en cinco bloques: **conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar**" (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 70). De las cuales para esta investigación se han considerado las primeras tres.

3.2.1.2 IDENTIDAD CULTURAL

Para comenzar, la identidad es una forma de identidad muy ligado a lo simbólico. Inicialmente la identidad cultural parte de la concepción de cultura que cada individuo tiene a partir de las representaciones sociales que tiene de la misma y se sigue de un proceso en que este sujeto se identifica con tales representaciones a la vez que se diferencia de otras.

De modo que la Identidad Cultural será una construcción anónima dado que se elabora en la colectividad de las sociedades que estructuran una determinada cultura. (Alsina, 2001). Por tanto en la construcción de la identidad cultural entran en juego la cultura en sí misma junto con todas sus representaciones socialmente construidas y la estructura psicología y perceptiva interna de cada sujeto junto con sus representaciones mentales y cognitivas de la realidad.

Esto no sería posible sin la existencia de una serie de elementos simbólicos tales como valores, usos, costumbres, etc., los cuales se materializan en la conducta diaria de los individuos dentro de las sociedades en las que se desenvuelven.

De modo que podemos decir que la Identidad Cultural se circunscribe dentro del criterio de identidad colectiva mencionado por Tintaya: "la identidad colectiva es el sentido de sí mismo del sujeto colectivo" (Tintaya, 2012, pág. 75)

pues la cultura se desarrolla necesariamente en la interacción de los individuos que componen al sujeto colectivo, y este sujeto colectivo elabora, en las interacciones de sus individuos, una serie de representaciones sociales que poco a poco dan forma a una cultura determinada, y esta construcción particular será entonces su identidad cultural.

3.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL

| VAR | DIM | INDICADORES | MEDIDOR | ESCALA | TEC. E INST. |
|--|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| IDENTIDAD CULTURAL | PROCESOS PERSONALES | El/la niño/a indica señales de pertenencia a determinado grupo sociocultural (vestimenta, lenguaje, hábitos, etc.) | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a expresa pertenecer a determinado grupo sociocultural. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a se comporta en base a sus experiencias personales. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a expresa tener aspiraciones personales a corto y/o largo plazo. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a ejerce roles específicos dentro de la familia y/o la sociedad. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a reconoce y/o menciona el espacio geográfico al que pertenece. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a se comporta en base a posturas con tendencia fundamentalista (ser cristiano, bolivariano, etc.). | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a se comporta según valores fundados en su experiencia personal. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a muestra comportamientos característicos de determinado grupo sociocultural. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | | El/la niño/a muestra productos propios que reflejan su realidad sociocultural. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Dibujo |
| | PROCESOS SOCIOCULTURALES | El/la niño/a indica diferencias entre determinado grupo sociocultural y el suyo. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | El/la niño/a reproduce conductas socialmente aprendidas. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | El/la niño/a manifiesta que lenguajes son diferentes al suyo. | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | El/la niño/a muestra un lenguaje característico de determinado grupo sociocultural (expresión oral e idioma). | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| El/la niño/a conoce y practica costumbres y tradiciones de determinado grupo sociocultural. | | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. | |
| El/la niño/a se comporta según normas y valores socialmente establecidos | | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. | |
| El/la niño/a practica ceremonias básicas propias de una cultura determinada (saludo, modo de comer, etc.). | Presencia/ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. | | |

| VAR | DIM | INDICADORES | MEDIDOR | ESCALA | TEC. E INST. |
|-----------------------|----------------------|--|---------------------|--------|--------------------------|
| COMPETENCIA EMOCIONAL | CONCIENCIA EMOCIONAL | Nombra diferentes emociones en situaciones específicas. | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Nombra las emociones que son iguales en él y otros niños | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Expresa las emociones que siente y las explica con detalle | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Nombra las emociones de los gestos corporales de los demás | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Observa y explica las emociones que sienten los demás | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Da nombre a las emociones que siente (alegría, tristeza, miedo, ira) | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Explica las emociones que siente con palabras y gestos | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Esa palabras relacionadas a las emociones (diccionario emocional) | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Reacciona ante cada emoción según sea (+) o (-) | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Expresa gestos emocionales en coherencia a situaciones (+) o (-) | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | REGULACIÓN EMOCIONAL | La intensidad de sus gestos emocionales corresponde a la realidad | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Reacciona según la intensidad real de las situaciones emocionales | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Puede esperar ante situaciones emocionalmente gratificantes | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Analiza y responde adecuadamente a las situaciones emocionales | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Se calma ante emociones que le dañan y responde asertivamente | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Sabe en qué situaciones no puede controlar la impulsividad | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Sabe qué situaciones le generan emociones intensas | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | AUTONOMÍA EMOCIONAL | Es capaz de elaborar y decir pensamientos positivos de sí mismo | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Es capaz de verbalizar una imagen positiva de sí mismo | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Menciona y valora sus sentimientos agradables | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Reconoce sus capacidades y limitaciones | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Supera sus dificultades con una actitud calmada y asertiva | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |
| | | Se mantiene tranquilo/a cuando comete un error. | Presencia/ ausencia | Si/No | Observ. Prog. Prueba IE. |

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

- **La población** de la presente investigación estuvo constituida por todos los alumnos de la Unidad Educativa Flori Nicol de la ciudad de La Paz (ubicada en la zona Mira Flores, calle Cuba casi Esquina Avenida Bush N° 1135) que

en total suman 275. Esta Unidad Educativa cuenta con Primera Sección (Pre Kinder) y Segunda Sección (Kinder), y cada sección se divide en tres paralelos de aproximadamente 45 estudiantes por cada curso, haciendo un total de 6 cursos en toda la Unidad.

- **Técnica de muestreo:** De esta población se estableció la **muestra** bajo la técnica de **muestreo de criterios a priori** (Flick, 2004) dado que se aplicó el programa a todos los alumnos de Segunda Sección que en total son 136 debido a que estos niños mostraban las siguientes características en relación los estudiantes de primera sección:
 - Los niños de Segunda Sección se hallaban *mejor adaptados al ambiente de aula* a diferencia de los niños de primera sección que recién se hallaban en proceso de adaptación.
 - En relación a Primera Sección, los estudiantes de Segunda Sección se hallan en un *nivel mayor de desarrollo biopsicosocial*.
 - De manera indistinta se consideró a estudiantes de ambos sexos.

Se realizó también un **muestreo teórico por selección de casos extremos** (Flick, 2004) en base a observaciones previas y tomando en cuenta los niveles de dificultad que l@s niñ@s presentaron en el desarrollo de las Competencias Emocionales. De modo que se identificó a diez niñ@s por curso (treinta en total) que presentaban mayores dificultades.

- **Tipo de muestra:** la muestra entonces es **Teórica definida bajo criterios a priori** los cuales ya fueron mencionados anteriormente.

L@s niñ@s oscilan entre 5 y 6 años de edad, responden a un nivel socioeconómico medio alto y en general se hallan en un nivel de desarrollo biopsicosocial acorde a su edad.

En cuanto al muestreo, no solo fue poblacional (de casos) sino también del material extraído en el trabajo de campo (**muestreo de resultados**) (Flick, 2004) de manera que se analizó los resultados del grupo que presentaba dificultades en función a criterios específicos de relevancia e importancia para la investigación a fin de realizar un análisis cualitativo profundo. Esto se hizo para el análisis de ambas variables de investigación.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al trabajo de intervención, se aplicó el **programa** cuyas actividades responden a técnicas de dinámica de grupos infantiles estructuradas bajo un enfoque psicopedagógico. Cada actividad del programa se estructuró en torno a juegos participativos entre el investigador y los niños. Cabe aclarar que esto no significó que el trabajo sea cuasi experimental; el programa viene a ser un instrumento que proporcionó datos cualitativos, los cuales fueron extraídos mediante observaciones realizadas en el transcurso de aplicación del programa.

De esta manera, en cuanto a **técnicas** para la recolección de datos se trabajó bajo el siguiente proceso:

- **Observación sistemática.** Esta se realizó tanto en situaciones cotidianas de trabajo de aula como en las sesiones del programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural. Tiene como **objetivo** extraer información relevante y en situación a partir del comportamiento de los sujetos. Las observaciones dentro de aula se aplicaron en un **tiempo** de una hora y media (que corresponden a dos periodos de clases) y 45 minutos en las sesiones de aplicación del programa que era el tiempo de duración del mismo. De esta manera se realizaron cinco observaciones en ambiente de aula y doce observaciones correspondientes a cada una de las sesiones del programa.

- **Observación libre:** Se aplicó esta técnica para el análisis de la Identidad Cultural observando a l@s niñ@s durante cada una de las sesiones del programa. Si bien la observación es libre, una vez finalizada la aplicación del programa se sistematizó la información en **una matriz de categoría de análisis** (Tintaya, 2008). Estas categorías se elaboraron principalmente en función a criterios teóricos de Gilberto Giménez (Giménez, Teoría y Análisis de la Cultura, 2005) entre otros autores.

La **evaluación** de resultados se realizó mediante categorización de respuestas comunes más frecuentes observadas.

La observación responde a un criterio de validez teórica sustentado por la relevancia de declaraciones y acciones mostradas por los participantes buscando "responder a la pregunta de con qué probabilidad una actividad o una actitud encontradas es válida para el grupo o solo para miembros individuales o situaciones específicas (Flick, 2004). Para esto se utilizó el modelo de "Seguridad de la observaciones" de Becker y Geer de 1960 obteniendo como resultado una mayor cantidad de respuestas voluntarias y espontáneas por parte de los participantes y poco inducidas por el investigador (todo dentro del marco de aplicación del programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural)

En lo referente a los **instrumentos** se aplicaron los siguientes:

- **Prueba de inteligencia emocional para niños:** Esta prueba evalúa tres de las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: *conciencia emocional*, *regulación emocional* y *autonomía emocional* (Bisquerra & Pérez, Las Competencias Emocionales, 2007).

Consiste en estímulos gráficos acompañados de una consigna verbal dada por el evaluador a la que el niño debe marcar en la opción de su

preferencia. Cada uno de los estímulos describe una situación emocional según las mencionadas dimensiones.

Respecto a **confiabilidad** se la estableció en base a un "**análisis del número de errores o rupturas al patrón ideal**", este análisis consiste en detectar las respuestas que rompen el patrón establecido, contabilizarlos y compararlos con el número de ítems totales. De esta forma se estableció el siguiente coeficiente de confiabilidad 0.92 de confiabilidad.

En cuanto a **validez** de esta prueba, se estableció bajo los tres criterios de validez mencionados por Hernández Sampieri: *Validez de constructo*, *Validez de contenido* y *Validez de criterio* (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006)

- La **validez de constructo** de esta prueba responde a los criterios del programa de "inteligencia emocional" de de la Diputación foral de Gipuzkoa (González & Berastegui, 2008) realizando las adaptaciones contextuales necesarias. Además, los conceptos de las consignas se fundan en los aportes teóricos de Vallés y Bisquerra (Bisquerra & Pérez, 2007) (Vallés & Vallés, 2003). Se la estructuró también en base a criterios psicopedagógicos acordes a la edad de los niños a quienes fue aplicado (Papalia, 2005).
- La **Validez de contenido** se estableció por el hecho de que los ítems de la prueba se hallan operacionalizados partiendo de las áreas y dimensiones correspondientes para la inteligencia emocional. (ver Operacionalización de variables)
- Y la **validez de criterio** se determinó a través de la aplicación de una prueba piloto en la que se comprobó que la prueba evalúa lo que se pretendía evaluar.

- **Dibujos de sí mismos:** Se realizaron también dibujos de sí mismos por parte de los niños al iniciar y al finalizar el programa. El fin de estos dibujos fue identificar rasgos de identidad cultural que l@s niñ@s desarrollaron y para identificar aspectos que caractericen tal desarrollo. Durante algunas sesiones del programa se realizaron también dibujos según el tema trabajado. El análisis de todos estos dibujos no responde a un enfoque teórico psicoanalítico sino más bien a la teoría de Representaciones Sociales, pues se analizó la representación de identidad cultural que l@s niñ@s reflejan en sus elaboraciones gráficas.

3.5 AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó dentro de la Unidad Educativa Flori Nicol la cual cuenta con 6 aulas: tres de Primera Sección y tres de Segunda Sección, dos patios de recreo cada uno con un pequeño parque de juegos. Además tiene una Sala de computación y un salón multipropósito con data show, parlantes y una computadora portátil.

Las observaciones se realizaron dentro del ambiente de aula de cada curso y también en los patios durante los periodos de recreo. El ambiente de aula implica el desarrollo regular de las asignaturas según programación curricular. En estas aulas los estudiantes se encuentran ubicados por columnas en bancas individuales. Dado que se realizó algunas actividades dentro de las aulas, la disponibilidad de bancas individuales favoreció la realización de dibujos, pero fue limitante en el sentido de que no se pudo realizar esta actividad por grupos.

Durante los recreos, el ambiente es completamente interactivo, los niños comparten espacios de juego con diferentes niños de manera indistinta entre primera y segunda sección. Existe la normal tendencia de reunión en juegos por género, pero existen también algunos grupos mistos de varones y mujeres.

En cuanto al programa, este se realizó en el salón multipropósito del kínder. Se armó un teatrín en las sesiones en que se debía realizar una dramatización con titeres y se usó el Data Show cuando se debía aplicar videos. Este salón tiene una extensión aproximada de 72 metros cuadrados lo que resultó lo suficientemente amplio para realizar las dinámicas de grupo y las diferentes actividades del programa. Es también alfombrado y con calefacción, lo cual proporcionó un ambiente físico cómodo y acogedor adecuado para el desarrollo del programa.

3.6 PROCEDIMIENTO

Esta investigación se realizó en tres fases: planificación, aplicación del programa y análisis de resultados. En términos generales, las actividades siguieron el ritmo y dinámica del avance escolar de la unidad educativa donde se realizó la investigación. La planificación se hizo durante el mes de marzo y la aplicación durante los meses de abril, mayo y junio. El análisis de resultados se realizó durante los meses de agosto, septiembre y octubre.

3.6.1 PRIMERA FASE:

La planificación se realizó en coordinación con el Gabinete Psicopedagógico de la Unidad Educativa. Se realizó un cronograma de las actividades decidiéndose trabajar una sesión por semana en los días lunes. El horario fue definido según la estructura de desarrollo de aula de las Segundas Secciones Procurando que no interrumpa las clases de motricidad, música o computación. En esta etapa se realizaron las observaciones sistemáticas durante una semana para identificar a estudiante con dificultades en el desarrollo de las Competencia Emocionales. Así mismo se aplicó también la prueba de Inteligencia Emocional en esa misma semana.

3.6.2 SEGUNDA FASE:

El programa se aplicó en 12 sesiones, cada sesión fue en lunes como se había planificado y en martes en los casos en que lunes era feriado o por algún contratiempo que escapara a las manos de la unidad educativa y del investigador (paro, actividades extracurriculares, etc.)

Las sesiones del programa se aplicaron en el salón multipropósito de la unidad educativa. Cada sesión del programa tenía una *actividad motivacional*, que era un video, una dramatización o una pequeña obra de títeres realizada por parte del investigador, la maestra, la auxiliar de aula y un auxiliar del gabinete psicopedagógico. Posteriormente se realizaba una *reflexión y explicación puntual* del tema en base a lo visto en la actividad motivacional para luego realizar una *dinámica de "fondo"* en la que se ponía en práctica lo aprendido. La dinámica se realizaba en cuatro grupos de diez a doce niños a fin de que el trabajo sea más operativo y productivo. Finalmente se realizaba una *actividad de afianzamiento* mediante la realización de un dibujo referente al tema o llenado de una hoja de trabajo, las cuales se constituyeron también en productos de evaluación para las variables de investigación. Una vez finalizado el programa, se aplicó nuevamente la prueba de inteligencia emocional a los 10 estudiantes de cada curso seleccionados al inicio del programa.

3.6.3 TERCERA FASE:

El análisis de resultados se realizó durante los meses de agosto, septiembre y octubre dentro del gabinete psicopedagógico de la Unidad Educativa, bajo la supervisión de la Mg. Sc Martha Núñez Sangüeza. Este análisis de resultados se realizó a partir del muestreo poblacional y del muestreo de productos obtenidos en las pruebas de IE, las observaciones sistemáticas y libres aplicadas durante el programa, y los productos gráficos (dibujos y hojas de trabajo) obtenidos también durante el programa.

Capítulo IV



**Programa de
Fortalecimiento
de la I.E. y la I.C**

CAPÍTULO IV

4 PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES:

4.1 FUNDAMENTOS

En lo referente a Inteligencia Emocional, este programa fue elaborado en base al programa de inteligencia Emocional de la Diputación Foral de Gipuzkoa en el País Vasco- España (González & Berastegui, 2008). Junto a esto se siguió el modelo de habilidades de la Inteligencia Emocional cuyos principales representantes son: Salovey y Mayer, Bisquerra, Antonio y Consol Valles, entre otros. Todos estos autores comprenden la Inteligencia Emocional como una habilidad Cognitiva y aplicable mediante el desarrollo de Competencia Emocionales. En cuanto a Identidad Cultural el sustento teórico responde a los aporte de Gilberto Giménez, Agnes Heller y Stuart Hall, entre otros. Estos autores siguen un modelo sociológico de la identidad cultural bajo la perspectiva de las Representaciones Sociales, en la que se entiende a la Identidad Cultural como un constructo.

De este modo, el modelo teórico del Programa de Inteligencia Emocional e Identidad Cultural es Cognitivo y Psicosocial. De forma que se funda en el desarrollo de habilidades de carácter cognitivo en torno a la Inteligencia Emocional y en la construcción de la identidad cultural desde los procesos psicosociales percibidos desde la realidad de cada niño y desde sus propias representaciones sociales.

Es importante mencionar que este programa tiene un carácter también psicopedagógico. Esta característica se constituye en la forma aplicada de los fundamentos teóricos mencionados anteriormente. Pues no tiene sentido un

fundamento teórico sin un campo específico de aplicación, que en este caso es el psicopedagógico. De esta manera, la estructura psicopedagógica de programa es también cognitiva. De por sí el desarrollo de competencias es un proceso fundamentalmente psicopedagógico y se funda en el desarrollo de habilidades de carácter cognitivo y socio-afectivo a partir de las capacidades y potenciales de los estudiante y desde los presupuestos de conocimientos que estos tienen respecto a determinado tema o realidad.

Se eligió estas variables debido a su importancia para la realidad actual de los estudiantes de nivel inicial. La Inteligencia Emocional es un aspecto que se trabaja muy poco o que no se trabaja de manera formal dentro de las aulas; y la identidad Cultural Es un aspecto fundamental para la Nueva ley de Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez. De allí su valor: la relevancia para la muestra con la que se realizó la investigación y para su realidad sociocultural.

Por otra parte, de entre las muchas variables que se pueden fortalecer en los niños, estas resultaron importantes para el investigador, en el caso de las Competencia Emocionales, debido el pobre desarrollo del control emocional detectado en lo niños de nivel inicial y la alta población de niños con inmadurez socioafectiva (Unidad Educativa Flori Nicol, 2011).

En el caso de la Identidad Cultural, esta variable resultó relevante por la urgencia del tema suscitada a raíz de los cambios en la constitución política de nuestro país y en las leyes de educación. Otra razón para elegir esta variable fue la notoria identificación de los estudiantes de la Unidad Educativa Flori Nicol con modelos occidentales en desmedro de modelos nacionales, lo cual mostro la necesidad de fortalecimiento de una identidad cultural basada en modelos internos de la cultural en la que se desenvuelven los estudiantes de la muestra de esta investigación.

4.2 OBJETIVOS:

El programa tiene los siguientes objetivos:

4.2.1 GENERAL:

Desarrollar y fortalecer las Competencias Emocionales y guiar el proceso de construcción de la Identidad Cultural de los estudiantes de Segunda Sección de la Unidad Educativa Flori Nicol.

4.2.2 ESPECIFICOS:

- Generar en los estudiantes un sentido reflexivo respeto de sus Emociones y se su Identidad Cultural.
- Desarrollar las Competencias Emocionales a partir de los potenciales y capacidades que los estudiantes muestran respecto a la inteligencia Emocional.
- Estimular la regulación emocional consiente de los estudiantes y la emoción de respuestas emocionalmente adecuadas.
- Fortalecer la conciencia de realidad cultural a partir de la pertenencia social y geográfica de los estudiantes.
- Estimular en los estudiantes una Identificación Cultural acorde a la realidad geográfica y socio-cultural del contexto n el que se desenvuelven frente a modelos globalizadores.

4.3 AREAS Y CONTENIDOS

Las tareas y contenidos del programa se describen de manera detallada en el siguiente cuadro:

| A | TEMA DE LA SESIÓN | SUBTEMA/S A TRABAJAR | OBJETIVO |
|-------------------------|--|--|---|
| CONCIENCIA EMOCIONAL | CONTANDO CUENTOS CON NUESTRAS EMOCIONES | - Reconocimiento de emociones propias | - Reconocer las propias emociones |
| | DIARIO DE LAS EMOCIONES | Comprensión del significado y ventajas o desventajas de las emociones. | - Tener en cuenta y aceptar las emociones que aparecen cada día. |
| | LO QUE PRODUCEN LOS AYMARAS | - Reconocimiento de las emociones de los demás. | - Reconocer las emociones de los demás. |
| | SOY EL AMAUTA (SOY EL/LA RESPONSABLE) | - Autovaloración | - Aceptarse y amarse. - Tener confianza para superar las dificultades. |
| | SAN JUAN EN POSITIVO O NEGATIVO | - Comprensión del significado y ventajas o desventajas de las emociones. | - Diferenciar entre emociones positivas y negativas y lo que cada una implica |
| | LA SILLA DEL "MALKU" | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Identificar las situaciones que conllevan emociones negativas y dirigir las adecuadamente. |
| REGULACIÓN EMOCIONAL | LO QUE NOS COMUNICAN LAS EMOCIONES | - Estrategias de regulación emocional | - Conocer la información que ofrecen las emociones. |
| | ES MEJOR ESPERAR | - Estrategias de regulación emocional | - Guiar las emociones de una manera constructiva. |
| | | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Entrenar la capacidad de espera para conseguir algo. - Analizar la diferencia entre querer y necesitar. |
| | SEMBRANDO Y COSECHANDO | - Estrategias para el desarrollo de emociones positivas | - Desarrollar la capacidad de buscar salidas ante una situación e identificar qué emoción se siente en esa situación. |
| | PUEDO CONTROLAR EL MIEDO | - Estrategias para el desarrollo de emociones positivas | - Controlar las emociones que nos dañan y buscarles una salida adecuada. |
| LAS LLAMITAS IMPULSIVAS | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Controlar la impulsividad | |
| AUT. EMOCIONAL | DESCRIBIÉNDOME | - Conocimiento de uno/a mismo/a | - Auto conocerse y aceptarse. |
| | CÓMO SER ÚNICO | - Autovaloración | - Valorarse como único/a. |
| | EL TRABAJO DEL CAMBA | - Noción de identidad | - Identificar los principales aspectos de personalidad |
| | PUEDO SER VALIENTE | - Valoración positiva de propias capacidades y limitaciones. | - Adquirir la costumbre de convertir los pensamientos negativos en positivos. |
| | ¿PUEDO SER COMO EL QUIRQUINCHO? | - Valoración positiva de propias capacidades y limitaciones. | - Conocer sus propias capacidades y limitaciones. |

4.4 METODOLOGÍA

El programa tiene una metodología ***dinámica participativa*** en la que se hace uso de recursos didácticos tales como videos, dramatizaciones, y presentación de títeres.

Las actividades son de tipo dinámico lúdicos. Cada actividad consta de una actividad de introducción y motivación (video, dramatización o títeres referentes al tema), un juego acorde a una o más dimensiones del tema a desarrollar. Los juegos son participativos e implican la realización de actividades dinámicas de grupo y de actividades de pintado, dibujo y llenado de hoja de trabajo. Cada actividad gira también en torno a un tema de identidad cultural referente a la cultura aymara y/o la cultura paceña; estos temas son transversales e implícitos en cada una de las sesiones. De esta manera la estructura lógica de las sesiones sigue la siguiente secuencia

- **Actividad motivacional:** video, títeres o dramatización.
- **Reflexión y explicación teórica puntual**
- **Dinámica practica de “fondo”:** juegos y dinámicas de grupo
- **Actividad de afianzamiento:** realización de dibujo y/o llenado de hojas de trabajo

El programa se aplicó en horarios de clases (45 minutos correspondientes a un periodo de aula) y cada actividad fue dirigida por las maestras de aula junto con el investigador y con el apoyo de la auxiliar de aula y un auxiliar del Gabinete Psicopedagógico. Se aplicaba una vez a la semana un curso por cada periodo del día.

4.5 RECURSOS

Durante la aplicación del programa, se utilizaron los siguientes recursos:

- Hojas bond blancas
- Lápiz negro
- Lápices de color
- Una computadora portátil y un proyector de video
- Videos de los temas respectivos
- Guías de dramatización
- Disfraces
- Títeres
- Hojas de trabajo de los temas respectivos
- Guías programáticas de cada sesión

4.6 EVALUACIÓN

La evaluación del programa se realizó mediante las observaciones bajo el criterio de presencia o ausencia de indicadores respectivos a cada dimensión de las variables trabajadas. Además se evaluó también en base a los productos de los dibujos y las hojas de trabajo realizadas al final de cada sesión. Lo descrito se explica en el siguiente cuadro el cual se aplica a las dos variables trabajadas en la investigación.

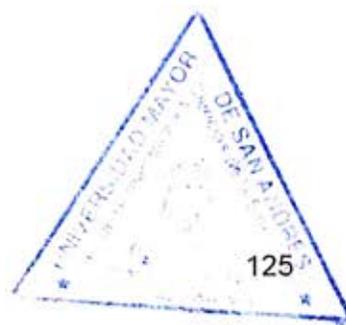
| TECNICAS DE EVALUACIÓN | ESCALA | MEDIDOR |
|-----------------------------------|---------------|----------------------------------|
| Observación sistemática | Si/No | Presencia/Ausencia |
| Observación libre | Si/No | Presencia/Ausencia |
| Categorización de respuestas | Si/No | Frecuencia |
| Análisis de producciones graficas | Si/No | Presencia/Ausencia Frecuencia |

4.7 PLAN DE DESARROLLO

| C | N ° | DIMENCIÓN | OBJETIVO | PROCEDIMIENTO | MATERIALES | TIEMPO |
|----------------------|-----------|--|---|--|---|--|
| CONCIENCIA EMOCIONAL | 1º SESIÓN | - Reconocimiento de emociones propias | - Reconocer las propias emociones | CONTANDO CUENTOS CON NUESTRAS EMOCIONES Inicialmente se jugará al mono mayor haciendo énfasis en la expresión facial de emociones y realizando explicaciones breves de cada una. Después se les relatará un cuento en el que se muestra bastantes emociones. En el cuento se hará que los niños sean personajes del mismo y en la medida que se relata sobre ellos deberán hacer lo que dice el cuento. Después se les preguntará como se sienten en ese momento y luego lo dibujaran en una carita representando esa emoción | - Caras de papel - Colores - lápices | - 10 min Juego mono mayor - 10 min Cuento dramatizado - 10 min Para dibujar su propia emoción |
| | | Comprensión del significado y ventajas o desventajas de las emociones. | - Tener en cuenta y aceptar las emociones que aparecen cada día. | DIARIO DE LAS EMOCIONES Esta actividad se realizara cada viernes durante 5 minutos. Para esto se elaborará un cuadro con cuatro rostros que muestren las cuatro emociones básicas (ira, tristeza, miedo y alegría). Las maestras preguntarán a los niños como se sintieron en la semana, y ellos deberán dibujar la expresión que describa su emoción en una cabecita de papel preparada previamente (un pequeño círculo). Los rostros se almacenaran en un panel de sobres preparado previamente para todos los niños. | - Papel y Lápiz - Círculos de un diámetro de 5 cm - Lápices de color - Cuadro grande con rostros de emociones - Panel de sobres | En la primera sesión - 5 minutos para explicar los deberes del diario - 5 minutos para cada viernes |
| | 2º SESIÓN | - Reconocimiento de las emociones de los demás. | - Reconocer las emociones de los demás. | LO QUE PRODUCEN LOS AYMARAS Se mostrará a los niños el video del Cuento "el zorro y el quirquincho" al finalizar el video se les preguntará que emociones vieron en el video mostrándoles imágenes de las mismas. Se explicara también a través del video, los tipos de alimentos que se producen en el campo (en la región andina). Después, a manera de ejercicio, se observara grupos de emociones en fotografías, los niños deberán reconocer una emoción en cada grupo, a manera que se hace esto se describirá brevemente las señales faciales básicas que describe cada emoción. Para finalizar se dibujará los alimentos que se aprendieron en el video (papa, maíz, y trigo). | - Fotografías digitales. - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color - Video "el zorro y el quirquincho" | - 5 min. Para ver el video - 15 min Para observar y analizar la fotografías - 20 min. Para realizar los dibujos. |
| | | Autovaloración | - Aceptarse y amarse. - Tener confianza para superar las dificultades. | SOY EL AMAUTA (SOY EL/LA RESPONSABLE) Cada día tendremos (3 o 4) responsables en clase que representara a un amauta. En la lista de nombres de la clase, pondremos un stiker al lado del nombre del responsable del día. La persona responsable tiene diferentes quehaceres: escribir el día en la pizarra, hacer los recados, repartir los deberes, etc. Tendrá también algunas ventajas: escuchar cosas bonitas del resto, ponerse primero/a en la fila a la hora de salir, etc. La persona responsable se presentará ante el resto, y comentara cómo se siente y por qué. Expresará al resto sus capacidades y dirá en qué le gustaría mejorar. La profesora le transmitirá a la persona responsable sus características más importantes (físicas y de personalidad). | - Símbolo de amauta - Lista de la clase - stiker. | 5 minutos al principio de clase |

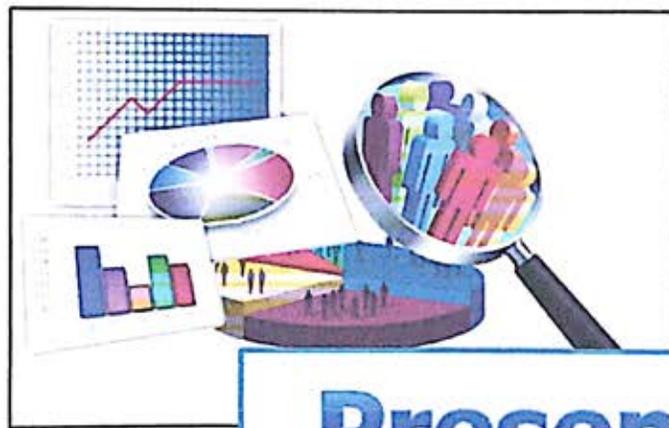
| | | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|---|
| 3ª SESIÓN | Comprensión del significado y ventajas de las emociones | - Diferenciar entre emociones positivas y negativas y lo que cada una implica | <p>SAN JUAN EN POSITIVO O NEGATIVO</p> <p>Se mostrara fotografías de pinturas que reflejen emociones positivas y negativas relacionadas a San Juan y se les explicara que en esta fiesta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se creia que el sol se estaba enfriando (tristeza -). - Se hacian fogatas para ayudarle (Alegria +). - A veces ocurrían accidentes y muchas plantas se quemaban (susto -) - A veces se hacian bailes con música alrededor de la fogata (alegria +) <p>Cuando pasen las imágenes se les explicara si son positivas o negativas y porque. Después los/as niños/as deberán reproducir una imagen (+) y otra (-)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Papel. - Lápiz. - Pinturas. - fotos de pinturas sobre San Juan - proyector (Data Show) - Computadora | <ul style="list-style-type: none"> - 10 min. Para mostrar y describir cada imagen - 20 min para realizar los dibujos |
| | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Identificar las situaciones que conllevan emociones negativas y dirigir las adecuadamente. | <p>LA SILLA DEL "MALKU"</p> <p>Prepararemos un rincón en un espacio apartado para que los niños y las niñas puedan estar solos/as y tranquilos/as. Decoraremos el rincón con una silla, un bonito cojín y un póster todo con motivos referentes a cultura aymara indicando que es la "silla del Malku", a lo que se agregara una breve descripción sobre las autoridades aymaras. Este rincón será para una persona, o dos como mucho. Cuando sienten enfado o tristeza y sientan la necesidad de estar solos/as, podrán acudir al rincón. Cuando salgan del rincón, y acompañados/as de la profesora, reflexionarán a solas con ella.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Un rincón fuera del aula. - Una o dos sillas. - Un cojín. - Un póster. | <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para explicar la reglas de la silla y sobre las autoridades aymaras - 5 a 10 minutos para quienes la requieran. |
| 4ª SESIÓN | - Estrategias de regulación emocional | - Conocer la información que ofrecen las emociones. | <p>LO QUE NOS COMUNICAN LAS EMOCIONES</p> <p>Se mostrará en un video el cuento "la música en las montañas" el video describe emociones claras, una vez terminado se las descubrirá con todos los niños y se analizará la causa de esas emociones indagando así en la información que ofrecen las emociones. Simultáneamente se hará una explicación de los instrumentos musicales andinos. Finalmente cada niño y niña se dibujará a sí mismo tocando un instrumento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "La pastora y el Cóndor" | <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para hacer la descripción y mostrar las fotografías - 15 min. Reflexión. - 15 minutos para realizar los dibujos. |
| | - Estrategias de regulación emocional | - Guiar las emociones de una manera constructiva. | <p>ES MEJOR ESPERAR</p> <p>Se observará el video del cuento "El Coquena". Después se analizará respecto a la importancia de conseguir primero lo que se necesita y luego lo que se quiere. Se trabajará también en torno al tema de las utilidades de los animales andinos (llamas, alpacas y vicuñas) Se hará una explicación describiendo y diferenciando las necesidades de los deseos que surgen en diferentes situaciones de nuestra vida. Después todos los niños sacaran lo que traen en sus mochilas y los contenidos de la caja de sus mesas. Se jugará a una lotería de cosas necesarias, se mencionaran nombres de cosas necesarias y los niños deberán enseñar los objetos y se diferenciará entre las que son necesarios realmente y las que queremos. Explicaremos que hay cosas que necesitamos realmente (ropa, casa, comida...) y otras que queremos pero que no necesitamos (juguetes, videos, golosinas...) Entre todos y todas, comentaremos qué sienten cuando quieren algo y no se les compra o no se les da. Finalmente, cada niño dibujará una cosa que se necesita y otra que se quiere</p> | <ul style="list-style-type: none"> - hojas bond - lápiz y colores - mochilas y materiales de los cajones de las mesas cada niño - Televisor y reproductor DVD. - Video de "El Coquena" | <ul style="list-style-type: none"> - 5 min para ver el video - 10 min para análisis y explicación - 10 minutos para jugar a la lotería de los objetos necesarios - 15 minutos para realizar los dibujos |
| 5ª SESIÓN | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Entrenar la capacidad de espera para conseguir algo. | | | |
| | | - Analizar la diferencia entre querer y necesitar. | | | |
| REGULACIÓN EMOCIONAL | | | | | |

| | | | | | | |
|---------------------|------------|---|---|--|--|---|
| AUTONOMÍA EMOCIONAL | 6ª SESIÓN | - Estrategias para el desarrollo de emociones positivas | - Desarrollar la capacidad de buscar salidas ante una situación e identificar qué emoción se siente en esa situación. | SEMBRANDO Y COSECHANDO Se hablara sobre las costumbres aymaras para la siembra y la cosecha mostrando fotografías de pinturas referentes al tema. Después se contara una historia de una familia que no tuvo buena cosecha porque la tierra dio pocas papas y además a estas se la comieron los gusanos. La familia está muy triste y no sabe qué hacer. Los niños dibujaran a los miembros de esa familia primero mostrando sus emociones y después haciendo algo para solucionar su problema. | - fotografía de pinturas - lápiz negro - colores - hojas bond - Guia costumbres aymaras siembra | - 15 minutos para contar la historia y las costumbres de siembra y cosecha 15 minutos para realizar los dibujos |
| | 7ª SESIÓN | Estrategias para el desarrollo de emociones positivas | - Controlar las emociones que nos dañan y buscarles una salida adecuada. | PUEDO CONTROLAR EL MIEDO Se observara el video del cuento "el Qoli wawita". Se hará una reflexión de por qué el "qoli wawita" no tenia miedo explicando la importancia de buscar salidas correctas para ya no sentir miedo. Simultáneamente se harán explicaciones del modo de crianza de los niños en el campo en función a lo visto en el video. Después, se realizara el siguiente juego: todos imaginan que están caminando en la calle y de repente se les hará escuchar sonido d cosas a las que generalmente se teme junto con imágenes motivándoles a no tener miedo y explicándoles por qué Finalmente los niños dibujaran al "Qoli wawita". | - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "El qoli wawita" | - 5 min. para ver el video. -10 min de análisis y explicación - 10 min. para el juego de valentia -20 minutos para realizar los dibujos |
| | 8ª SESIÓN | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Controlar la impulsividad | LAS LLAMITAS IMPULSIVAS La maestra y el facilitador se disfrazaran de pastorcitos aymaras. El pastorcito dirá que se le perdieron sus llamitas porque se fueron a comer pastos que son de él. Entonces la pastorcita dirá que vio a las llamitas y que están allí en el curso (los niños representaran a las llamitas) entonces los pastorcitos les enseñaran a las llamitas a controlar sus impulsos simulando que comen sus pastos pero que de repente llegan a terrenos ajenos en donde deberán dejar de comer. Mientras comen, la auxiliar de aula les motivara a comer el parto ajeno (esto para poner en práctica el verdadero control de los impulsos). Finalmente los niños dibujaran una llamita con la ayuda de fotografías mostradas en el televisor del curso. | - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Imágenes digitales de llamas. - Ropas de pastores aymaras | -15 min. Para ejercicio de las llamitas - 15 minutos para dibujar la llamita |
| | 9ª SESIÓN. | - Conocimiento de uno/a mismo/a (auto-concepto) | - Auto conocerse y aceptarse. | DESCRIBIÉNDOME Cada alumno y alumna hará un dibujo de si mismo/a, con la mayor exactitud posible (color de pelo, color de los ojos, altura...), pero además se representaran imaginando que son parte del pueblo Baure, para esto se hará una breve descripción de este pueblo mostrando imágenes referente a lo que se explica. Una vez terminado, (<i>quienes deseen</i>), lo expondrán al resto y comentarán las características físicas que tienen. Se les preguntará también si están contentos/as o si cambiarían algo. Los dibujos de cada alumno/a se pegarán en la pared del aula. | - Papel. - Lápiz. - Pinturas. | - 10 min. Para explicar la características del pueblo Baure - 20 minutos para realizar el dibujo. - 10 min para exponer las características en grupo. |



| | | | | | |
|------------------------|--|---|--|--|---|
| 10 ^o SES. | Autovaloración | - Valorarse como único/a | CÓMO SER ÚNICO Se contará un relato sobre las misiones jesuíticas de chiquitos mostrando fotografía y pinturas de esta región. El relato destacara sus características consideradas como únicas en el mundo. Posteriormente se hará una reflexión sobre qué aspectos personales nos hacen únicos y especiales. Finalmente se modelará en plastilina una iglesia jesuítica (en alto relieve sobre una hoja) comparando sus características con las de cada niño (estarán preparadas con anterioridad en pequeñas tiritas). | - Plastilina - Computadora y proyector - Guía de relatos y de reflexión - fotografías dig. - lápiz y papel | - 10 minutos para contar el relato. - 10 min. para la reflexión - 20 min para la realización del modelado |
| | - Noción de identidad | - Identificar los principales aspectos de personalidad | EL TRABAJO DEL CAMBA Se realizara una descripción detallada de las características de personalidad de un "Camba" destacando las virtudes y mencionando algunas limitaciones, se hará especial énfasis en sus actividades de trabajo y sus hábitos cotidianos. Después se dirá a los niños que se dibujen como "cambas" (para lo cual tendrán imágenes de referencia proyectadas en data show) realizando lo que mejor saben hacer se tendrá también pequeñas tiras de papel con virtudes y defectos para que los niños las escojan y coloquen en sus dibujos. | - Computadora y proyector. - tiras de virtudes y defectos - fotografías digitales. - lápiz y papel | - 15 min. para la descripción del "Camba" - 15 min. para realizar los dibujos. |
| | - Valoración positiva de propias capacidades y limitaciones. | - Adquirir la costumbre de convertir los pensamientos negativos en positivos. | PUEDO SER VALIENTE En esta sesión se hablara de la calle Jaén y de algunas historias famosas. Estas historias tienden a hablar de fantasmas por lo que se la contará con bastante cuidado; y al finalizar la historia se realizara un dibujo plasmando cómo se sintieron al escuchar las historias y otro destacando lo que harían para no tener miedo frente a esas historias. Antes de realizar este dibujo se caracterizara a detalle el valor de valentía como aspecto que nos permite lograr muchas cosas además de enfrentarnos al miedo. Durante el relato se mostrará ilustraciones de la calle Jaén en Data Show. | Proyector y computadora. - Cuaderno. - Lápiz negro y de color. - Guía de historias - guía de preguntas sobre la valentía | - 10 min. para contar las historias. - 10 min. para caracterizar y reflexionar sobre la valentía. - 20 min. para realizar los dibujos |
| 12 ^o SESION | - Valoración positiva de propias capacidades y limitaciones. | - Conocer sus propias capacidades y limitaciones. | ¿PUEDO SER COMO EL QUIRQUINCHO? Se observará el video del cuento "El Quirquincho Músico". Después se realizará un análisis y explicación de la importancia de reconocer lo que se sabe y no se sabe hacer sin tener vergüenza ni miedo. Simultáneamente se harán explicaciones de la importancia del Charango para nosotros y la características de la música boliviana (se usara una canción instrumental como referencia didáctica). Finalmente los niños realizaran un dibujo en que ellos estén haciendo lo que mejor saben realizar y otro haciendo lo que les es muy difícil realizar. | - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "El Quirquincho músico" | - 5 min para ver el video - 10 min de análisis y explicación - 20 minutos para realizar los dibujos. |

Capítulo V



Presentación de Resultados

CAPITULO V

5 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 DESCRIPCIONES PRELIMINARES

5.1.1 DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTOS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA IDENTIDAD CULTURAL

Este programa se desarrolló en 12 sesiones formales y una sesión inicial. Cada sesión se aplicó por separado a cada curso una vez a la semana durante un periodo de 45 minutos. De modo que en un día se ejecutaba una sesión en los tres paralelos de Segunda Sección, un curso en cada periodo de la mañana.

Respecto a la Sesión Inicial, se ejecutó la primera sesión del programa dos veces, de modo que la primera aplicación corresponde a la Sesión Inicial y la segunda aplicación corresponde a la Primera Sesión formal. Esto resultó útil para favorecer la adaptación de los niños, ya que esta primera sesión tuvo un buen efecto desensibilizador sobre l@s niñ@s.

Cada sesión conto con una actividad inicial que tenía un carácter motivador que a la vez presentaba el tema como tal. Según cada sesión esta actividad inicial era un video, una dramatización o una obra de títeres. Y efectivamente se notó que estas actividades favorecían la focalización de la atención por parte de l@s niñ@s y los disponían de manera favorable a las siguientes actividades.

Después de la actividad motivadora, se realizaba una reflexión de lo visto en la mencionada actividad. Esta reflexión era breve y puntual, a la vez que en ella se exponían los conceptos clave del tema de la sesión, tanto para la variable de Competencias Emocionales como para Identidad Cultural. Algo importante en estas reflexiones era la puntualidad y la presentación de ejemplos dramatizados entre el investigador y las maestras. Se notó que esto ayudo a que l@s niñ@s

atiendan mejor a los conceptos enseñados y los asimilen con mayor facilidad. Luego se realizó una actividad de fondo que consistía en una dinámica de grupo. Cada dinámica tenía un carácter lúdico (juegos en los que se aprende algo específico). Estas dinámicas se realizaban en grupo grande o en cuatro grupos. Fueron útiles por su carácter práctico y lúdico, pues esto hacía que l@s niñ@s vivencien los conceptos vistos en las actividades anteriores. Finalmente se realizaba el llenado de una hoja de trabajo o la realización de un dibujo. Estos productos sirvieron como medios de evaluación del progreso de l@s niñ@s para ambas variables.

En cuanto a **aspectos negativos** del programa, algunos temas fueron estructurados de manera muy compleja, lo cual dificultó la comprensión por parte de los estudiantes. Esto se notó con claridad en las primeras sesiones de la dimensión de Regulación Emocional, pues las observaciones muestran una bajada en el ritmo de progreso de los estudiantes.

El hecho de aplicar el programa con cursos completos de 45 y 46 estudiantes, dificultó el aprovechamiento eficiente y efectivo de los tiempos a la vez que dificultó el proceso en sí mismo. Al tratarse de muchos niños resultaba fácil que varios de ellos se distrajeran y distrajeran a los demás, lo cual afectaba en la comprensión de los temas trabajados a la vez que retrasaba el avance de la sesión.

Respecto a experiencias aprendidas y en base a lo anterior, se mencionan las siguientes, que a la vez describen algunos resultados iniciales del programa:

- Programas de esta característica obtendrán mejores resultados cuando se trabaja con grupos pequeños y medianos (10 a 20 participantes). Esto optimiza tiempos generando una mejor práctica y comprensión de los temas trabajados.

- En caso de tratarse de un grupo grande, trabajar por grupos dentro de la misma sesión mejora el nivel de atención de los participantes. Sin embargo, para este caso es necesario contar con más personal que apoye en la sesión.
- Cuando las dimensiones del tema a trabajar tienen un nivel de complejidad progresivo, debe programarse cada sesión considerando tal progresividad y teniendo bien claro el grado de desarrollo madurativo de los participantes a fin de que estos mejoren también progresivamente.
- Las dinámicas lúdicas y los videos, dramatizaciones y titeres, tienen un fuerte efecto motivador, lo cual genera un contexto de aprendizaje significativo para niños de nivel inicial.
- Mientras más puntuales y prácticas son las actividades, se logra un mayor nivel de atención y asimilación de los temas trabajados.

5.1.2 PROCESO REALIZADO PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este se realizó a partir del grupo de referencia que presentaba puntajes bajos en la prueba de inteligencia emocional y que mostraba varios indicadores en el proceso de observación previa a la aplicación del programa. Se hizo un análisis de los resultados de la prueba de inteligencia emocional que mide las tres dimensiones trabajadas durante la aplicación del programa: Conciencia Emocional, Regulación Emocional y Autonomía Emocional. A esto se agrega una comparación de los resultados de la pre y la post prueba.

Se realizó también una tabulación de los registros de observación sistemática mostrando los indicadores más frecuentes durante la aplicación del programa. El registro de indicadores se hizo por simple presencia de cada indicador considerando la aparición de cada indicador en más cinco sesiones. En cuanto a Identidad cultural se realizó un análisis de las observaciones libres categorizando los datos más frecuentes según una matriz de categorías de análisis.

Ahora, se pasará a los resultados como tal. Para este fin primero se presenta primero los resultados de la pre y la post prueba de Inteligencia emocional por área de análisis y por curso. Luego se presenta los resultados de los registros de observación realizados durante el programa de Inteligencia Emocional e Identidad cultural; primero en general y después por cursos. Luego se muestra una tabla de progreso en los tres cursos para la variable inteligencia emocional. Finalmente se presenta los resultados de las observaciones libres para la variable Identidad cultural realizadas durante la ejecución del programa.

5.2 RESULTADOS VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

En torno a la inteligencia Emocional se observa que hubo un progreso durante la aplicación del programa; los resultados totales de las evaluaciones tanto inicial como final muestran una diferencia de mejora que en promedio es de diez puntos. El puntaje mayor alcanzado en la prueba inicial es de 31 sobre un esperado de 49 y el puntaje más bajo es de 18 puntos. En la prueba final se muestra un puntaje mayor de 40 sobre los 49 esperados y un puntaje más bajo de 23 puntos. Se observa también una distribución estable de los puntajes en cada prueba. La tabla 2 ilustra estos datos.

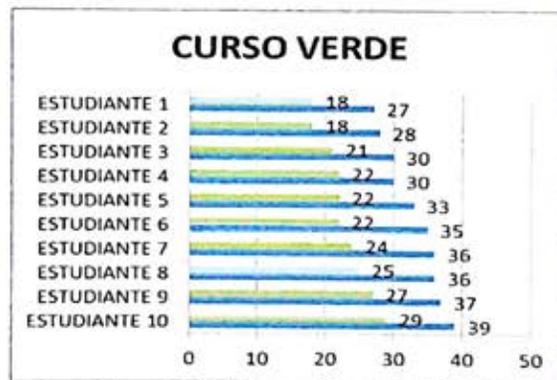
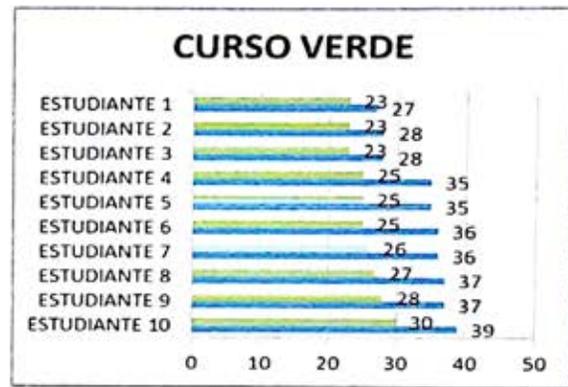
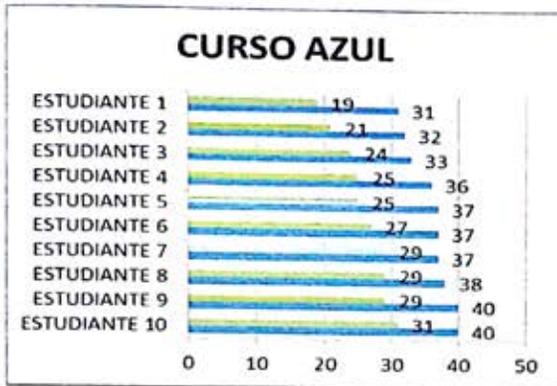
Tabla 2: Resultados evaluación de inteligencia emocional: Comparación resultados de evaluación inicial y final

| SUJ. | BLANCO | | | | VERDE | | | | AZUL | | | |
|------|------------|----|----------|----|------------|----|----------|----|------------|----|----------|----|
| | P. INICIAL | | P. FINAL | | P. INICIAL | | P. FINAL | | P. INICIAL | | P. FINAL | |
| | T. | % | T. | % | T. | % | T. | % | T. | % | T. | % |
| 1. | 29 | 53 | 39 | 71 | 30 | 55 | 39 | 71 | 31 | 56 | 40 | 73 |
| 2. | 27 | 49 | 37 | 67 | 28 | 51 | 37 | 67 | 29 | 53 | 40 | 73 |
| 3. | 25 | 45 | 36 | 65 | 27 | 49 | 37 | 67 | 29 | 53 | 38 | 69 |
| 4. | 24 | 44 | 36 | 65 | 26 | 47 | 36 | 65 | 29 | 53 | 37 | 67 |
| 5. | 22 | 40 | 35 | 64 | 25 | 45 | 36 | 65 | 27 | 49 | 37 | 67 |
| 6. | 22 | 40 | 33 | 60 | 25 | 45 | 35 | 64 | 25 | 45 | 37 | 67 |
| 7. | 22 | 40 | 30 | 55 | 25 | 45 | 35 | 64 | 25 | 45 | 36 | 65 |
| 8. | 21 | 38 | 30 | 55 | 23 | 42 | 28 | 51 | 24 | 44 | 33 | 60 |
| 9. | 18 | 33 | 28 | 51 | 23 | 42 | 28 | 51 | 21 | 38 | 32 | 58 |
| 10 | 18 | 33 | 27 | 49 | 23 | 42 | 27 | 49 | 19 | 35 | 31 | 56 |
| Tot. | 23 | 41 | 33 | 60 | 26 | 46 | 34 | 61 | 26 | 47 | 36 | 66 |
| P.E. | 49 | | 49 | | 49 | | 49 | | 49 | | 49 | |

Fuente: Elaboración propia

Es importante notar que en general el ritmo de progreso es semejante en cada uno de los estudiantes del grupo de referencia a excepción de tres del curso Verde que muestran un progreso mucho menor en relación al resto de su grupo. La figura 1 ilustra a detalle tales aspectos.

Gráfico 1: Resultados evaluación de Inteligencia Emocional.
Comparación de resultado evaluación inicial y final por curso



Fuente: Elaboración propia



En términos generales las gráficas muestran que todos los niños mejoraron sus habilidades Emocionales. Se observa que hay un aumento en el puntaje de la prueba final en relación a la prueba inicial. Se observa también que el mayor puntaje alcanzado en la prueba fue de 39 en relación al 50 que era el puntaje total de la prueba. Eso podría entenderse como una mejora regular-buena pues estos resultados superan el 51% del puntaje esperado sin llegar al 100%. Además esta grafica ilustra mejor el hecho de que el progreso fue

uniforme entre los estudiantes pues de diferencia entre la prueba inicial y final es similar en tod@s l@s niñ@s.

A continuación presentamos los de resultados de evaluación por áreas y por curso. La ilustración 4 describe los progresos por área comparando la prueba inicial y la prueba final. A la vez se muestra también los resultados por sub áreas que representan indicadores de carácter conductual y observable.

Tabla 3: Resultados de evaluación inicial y final por áreas, sub áreas. CURSO AZUL

| RESULTADOS PRUEBA INICIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------------------|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|----------------|-----|----|-----|-----|----|----|----|
| SUJ. | CONCIENCIA EMOCIONAL | | | | | | | | REG. EMOCIONAL | | | | AUTONOM. EMOC. | | | | | | | |
| | RE | % | DN | % | RED | % | VDE | % | ERE | % | EEP | % | ERI | % | AC | % | VCL | % | T. | % |
| 1. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 3 | 75 | 2 | 50 | 1 | 25 | 6 | 67 | 4 | 40 | 31 | 56 |
| 2. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 1 | 25 | 2 | 50 | 1 | 25 | 2 | 50 | 6 | 67 | 5 | 50 | 29 | 53 |
| 3. | 5 | 83 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 6 | 67 | 5 | 50 | 29 | 53 |
| 4. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 5 | 56 | 5 | 50 | 29 | 53 |
| 5. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 3 | 33 | 5 | 50 | 27 | 49 |
| 6. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 5 | 56 | 3 | 30 | 25 | 45 |
| 7. | 6 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 2 | 50 | 5 | 56 | 3 | 30 | 25 | 45 |
| 8. | 5 | 83 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 6 | 67 | 5 | 50 | 24 | 44 |
| 9. | 6 | 100 | 3 | 75 | 1 | 25 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 50 | 0 | 0 | 3 | 33 | 4 | 40 | 21 | 38 |
| 10 | 5 | 83 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 0 | 0 | 1 | 25 | 4 | 44 | 3 | 30 | 19 | 35 |
| PRO. | 6 | 95 | 3 | 73 | 2 | 45 | 2 | 45 | 2 | 48 | 1 | 35 | 1 | 33 | 5 | 54 | 4 | 42 | 26 | 47 |
| P. E. | 6 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 9 | | 10 | | 49 | |
| RESULTADOS PRUEBA FINAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SUJ. | CONCIENCIA EMOCIONAL | | | | | | | | REG. EMOCIONAL | | | | AUTONOM. EMOC. | | | | | | | |
| | RE | % | DN | % | RED | % | VDE | % | ERE | % | EEP | % | ERI | % | AC | % | VCL | % | T. | % |
| 1. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 3 | 75 | 9 | 100 | 5 | 50 | 40 | 73 |
| 2. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 9 | 100 | 5 | P | 40 | 73 |
| 3. | 6 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 9 | 100 | 3 | 30 | 38 | 69 |
| 4. | 6 | 100 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 9 | 100 | 5 | 50 | 37 | 67 |
| 5. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 6 | 67 | 4 | 40 | 37 | 67 |
| 6. | 6 | 100 | 3 | 75 | 1 | 25 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 8 | 89 | 5 | 50 | 37 | 67 |
| 7. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 5 | 56 | 5 | 50 | 36 | 65 |
| 8. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 4 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 4 | 100 | 3 | 33 | 5 | 50 | 33 | 60 |
| 9. | 6 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 5 | 56 | 3 | 30 | 32 | 58 |
| 10 | 6 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 44 | 3 | 30 | 31 | 56 |
| PRO. | 6 | 100 | 3 | 73 | 2 | 50 | 4 | 95 | 4 | 95 | 4 | 90 | 3 | 75 | 7 | 74 | 4 | 42 | 36 | 66 |
| P. E. | 6 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 9 | | 10 | | 49 | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Resultados de evaluación inicial y final por áreas, sub áreas. CURSO VERDE

| RESULTADOS PRUEBA INICIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------------------|------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|----------------|----|----|-----|----|----|----|
| SUJ. | CONCIENCIA EMOCIONAL | | | | | | | | | REG. EMOCIONAL | | | | AUTONOM. EMOC. | | | | | | |
| | RE | % | DN | % | RED | % | VDE | % | ERE | % | EEP | % | ERI | % | AC | % | VCL | % | T | % |
| 1. | 6 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 3 | 75 | 2 | 50 | 3 | 75 | 3 | 75 | 4 | 44 | 3 | 30 | 30 | 55 |
| 2. | 6 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 4 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 3 | 33 | 2 | 20 | 28 | 51 |
| 3. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 5 | 56 | 5 | 50 | 27 | 49 |
| 4. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 0 | 0 | 1 | 25 | 4 | 44 | 6 | 60 | 26 | 47 |
| 5. | 6 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 2 | 50 | 3 | 75 | 1 | 25 | 2 | 50 | 3 | 33 | 2 | 20 | 25 | 45 |
| 6. | 5 | 83,3 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 5 | 56 | 3 | 30 | 25 | 45 |
| 7. | 6 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 3 | 75 | 3 | 75 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 | 44 | 2 | 20 | 25 | 45 |
| 8. | 5 | 83,3 | 4 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 11 | 1 | 10 | 23 | 42 |
| 9. | 6 | 100 | 4 | 100 | 1 | 25 | 3 | 75 | 3 | 75 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 22 | 2 | 20 | 23 | 42 |
| 10 | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 22 | 2 | 20 | 23 | 42 |
| PRO. | 6 | 97 | 3 | 78 | 2 | 58 | 3 | 68 | 3 | 63 | 1 | 35 | 2 | 40 | 3 | 37 | 3 | 28 | 26 | 46 |
| P. E. | 6 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 9 | | 10 | | 49 | |
| RESULTADOS PRUEBA FINAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SUJ. | CONCIENCIA EMOCIONAL | | | | | | | | | REG. EMOCIONAL | | | | AUTONOM. EMOC. | | | | | | |
| | RE | % | DN | % | RED | % | VDE | % | ERE | % | EEP | % | ERI | % | AC | % | VCL | % | T | % |
| 1. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 7 | 78 | 5 | 71 | 39 | 71 |
| 2. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 0 | 0 | 2 | 50 | 6 | 67 | 9 | 90 | 37 | 67 |
| 3. | 6 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 5 | 56 | 5 | 50 | 37 | 67 |
| 4. | 6 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 33 | 4 | 40 | 36 | 65 |
| 5. | 6 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 5 | 56 | 4 | 40 | 36 | 65 |
| 6. | 6 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 6 | 67 | 4 | 40 | 35 | 64 |
| 7. | 6 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 1 | 25 | 2 | 50 | 8 | 89 | 4 | 40 | 35 | 64 |
| 8. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 1 | 11 | 1 | 10 | 28 | 51 |
| 9. | 6 | 100 | 4 | 100 | 1 | 25 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 22 | 2 | 20 | 28 | 51 |
| 10 | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 3 | 75 | 1 | 25 | 3 | 75 | 2 | 22 | 2 | 20 | 27 | 49 |
| PRO. | 6 | 100 | 3 | 83 | 2 | 60 | 4 | 98 | 4 | 93 | 3 | 70 | 3 | 80 | 5 | 50 | 4 | 42 | 34 | 61 |
| P. E. | 6 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 9 | | 10 | | 49 | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: Resultados de evaluación inicial y final por áreas, sub áreas. CURSO BLANCO

| RESULTADOS PRUEBA INICIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------------------|------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|----------------|----|-----|-----|----|----|
| SUJ. | CONCIENCIA EMOCIONAL | | | | | | | | | | REG. EMOCIONAL | | | | AUTONOM. EMOC. | | | | | |
| | RE | % | DN | % | RED | % | VDE | % | ERE | % | EEP | % | ERI | % | AC | % | VCL | % | T. | % |
| 1. | 6 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 | 44 | 3 | 30 | 29 | 53 |
| 2. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 4 | 44 | 5 | 50 | 27 | 49 |
| 3. | 6 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 3 | 33 | 3 | 30 | 25 | 45 |
| 4. | 6 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 | 44 | 4 | 40 | 24 | 44 |
| 5. | 5 | 83,3 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 3 | 33 | 3 | 30 | 22 | 40 |
| 6. | 6 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 3 | 75 | 0 | 0 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 22 | 3 | 30 | 22 | 40 |
| 7. | 6 | 100 | 3 | 75 | 1 | 25 | 2 | 50 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 1 | 11 | 2 | 20 | 22 | 40 |
| 8. | 6 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 0 | 0 | 1 | 25 | 2 | 22 | 3 | 30 | 21 | 38 |
| 9. | 6 | 100 | 1 | 25 | 1 | 25 | 1 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 25 | 3 | 33 | 5 | 50 | 18 | 33 |
| 10 | 6 | 100 | 0 | 0 | 1 | 25 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 22 | 1 | 10 | 18 | 33 |
| PRO. | 6 | 98 | 2 | 60 | 2 | 60 | 2 | 60 | 2 | 45 | 1 | 33 | 1 | 35 | 3 | 31 | 3 | 32 | 23 | 41 |
| P. E. | 6 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 9 | | 10 | | 49 | |
| RESULTADOS PRUEBA FINAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SUJ. | CONCIENCIA EMOCIONAL | | | | | | | | | | REG. EMOCIONAL | | | | AUTONOM. EMOC. | | | | | |
| | RE | % | DN | % | RED | % | VDE | % | ERE | % | EEP | % | ERI | % | AC | % | VCL | % | T. | % |
| 1. | 6 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 2 | 50 | 5 | 56 | 9 | 90 | 39 | 71 |
| 2. | 6 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 5 | 56 | 5 | 50 | 37 | 67 |
| 3. | 6 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 5 | 56 | 7 | 70 | 36 | 65 |
| 4. | 6 | 100 | 2 | 50 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 5 | 56 | 4 | 40 | 36 | 65 |
| 5. | 6 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 2 | 50 | 2 | 50 | 5 | 56 | 5 | 50 | 35 | 64 |
| 6. | 6 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 0 | 0 | 2 | 50 | 4 | 100 | 3 | 33 | 6 | 60 | 33 | 60 |
| 7. | 6 | 100 | 4 | 100 | 3 | 75 | 3 | 75 | 2 | 50 | 0 | 0 | 3 | 75 | 3 | 33 | 6 | 60 | 30 | 55 |
| 8. | 6 | 100 | 3 | 75 | 1 | 25 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 4 | 100 | 2 | 22 | 2 | 20 | 30 | 55 |
| 9. | 6 | 100 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 50 | 0 | 0 | 1 | 25 | 4 | 100 | 3 | 33 | 10 | 100 | 28 | 51 |
| 10 | 6 | 100 | 0 | 0 | 1 | 25 | 4 | 100 | 3 | 75 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 33 | 2 | 20 | 27 | 49 |
| PRO. | 6 | 100 | 3 | 70 | 2 | 58 | 4 | 93 | 3 | 73 | 3 | 65 | 3 | 83 | 4 | 43 | 6 | 56 | 33 | 60 |
| P. E. | 6 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 4 | | 9 | | 10 | | 49 | |

Fuente: Elaboración propia

Estas tablas muestran que en el área de Conciencia Emocional las respuestas muestran puntajes altos en ambas pruebas. La capacidad de reconocer y nombrar las emociones (RE) fue la mejor respondida por los estudiantes pues los puntajes son iguales en ambas pruebas. Durante la evaluación, se observó también que los niños tendían a responder con rapidez y facilidad en ésta área. Se observó también que no reflexionaban demasiado en las respuestas.

El área que presento mayores dificultades fue el de regulación emocional. En la prueba inicial se observó que los estudiantes preguntaban con frecuencia cuál era la respuesta correcta o mencionaban que no podían. Sus respuestas eran más reflexionadas y por tanto más lentas. Muestra de ello son los bajos puntajes en la sub áreas correspondientes a esta dimensión en la prueba inicial.

De esta manera son muy frecuentes los puntajes de 1 o 0 en cada actividad de la sub prueba correspondiente. Ya en la prueba final se observan puntajes muy cercanos al puntaje esperado y las respuestas se dan un tanto más rápidas que en la prueba inicial.

La dimensión de autonomía emocional presenta características parecidas. En la prueba inicial se observan puntajes muy bajos en relación a los esperados. En la prueba final se observan mejoras solo en la sub área correspondiente a la capacidad de auto-concepto (AC). La habilidad de reconocer y valorar las propias capacidades y limitaciones no muestra mejoras significativas pues los resultados son bajos en la prueba inicial y final.

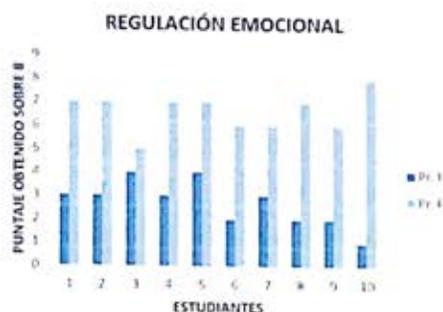
Para resumir, estos datos muestran que los estudiantes tuvieron mayores dificultades en las áreas correspondientes a la Regulación y la Autonomía Emocional (que en la prueba se refiere a las habilidades de control consciente de las emociones así como la ejecución de conductas observables de control emocional a las que se llama respuestas emocionalmente adecuadas).

Y la dimensión de Conciencia Emocional (que se refiere a las habilidades de conocer, nombrar y procesar las emociones a un nivel cognitivo) fue la que mostro mejores puntuaciones. Nuevos detalles de este aspecto se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Resultados de pre y post prueba por áreas. CURSO AZUL



En esta área l@s niñ@s muestran e general puntajes altos. Se observa una mejora en todos los niños a excepción de uno (estudiante 4) que mantiene su puntaje en la pre y la post prueba.



Esta área presento mayores dificultades en la pre prueba con una mejora significativa en la post prueba. Se observa también a una estudiante que a diferencia de los demás presenta mejoras moderadas.

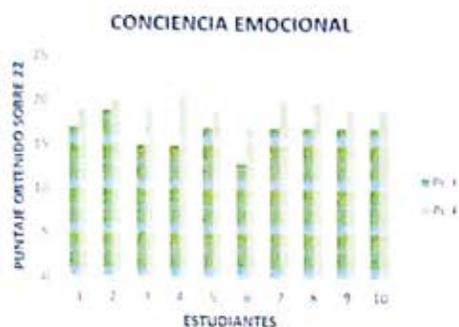


Esta área también presento puntajes altos en la pre prueba. Se observa un caso que no mejoro y que más bien experimentos una reducción de su puntaje en la post prueba. Sin embargo se distingue el progreso del resto de los estudiantes a lo largo del programa aplicado

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, en este curso se observa mayores dificultades en el área de regulación emocional, seguida de la autonomía emocional y la conciencia emocional que es la que muestra mejores puntajes. Es importante notar también que en el área de regulación emocional los progresos son significativos a diferencia de las otras dos áreas que si bien muestran mejoras, estas son moderadas.

Gráfico 3: Resultados de pre y post prueba por áreas CURSO VERDE



En esta área, los participantes obtuvieron puntajes altos dado que el puntaje esperado es 25. En la pre prueba mostraron puntajes entre 13 y 15 y en la post prueba mostraron puntajes entre 17 y 20.



En esta área el grupo presentó casos con puntajes muy bajos los cuales se evidenciaron también en las actitudes de los mismos durante las sesiones del programa. La tabla muestra también que un estudiante (7) muestra pocas mejoras y otro (2) muestra baja en sus puntajes.



Esta sub área muestra mejoras leves en algunos niños y conservación de puntajes en otros. Se observa también un caso de reducción de puntajes en la post prueba.

Fuente: Elaboración propia

Estos datos nos muestran una característica parecida a la del anterior curso. Se observa que en este curso es la capacidad de regulación emocional es la que muestra menos desarrollo antes de la aplicación del programa, pero que a la vez es el que muestra mayores mejoras después de la aplicación del programa en relación a las otras variables. La habilidad de conciencia emocional es también la que muestra mayor desarrollo antes de la aplicación del programa.

Gráfico 4: Resultados de pre y post prueba por áreas. CURSO BLANCO



Esta área, al igual que en los anteriores cursos muestra un ritmo de mejora estable y casi uniforme.

Sin embargo, en un caso (9) se muestra mejoras a niveles bajos de puntuación



En esta área se notan casos que muestran altos niveles de mejora entre la pre prueba y la post prueba. Este dato confirma que al igual que en los otros cursos la competencia de regulación emocional es la que muestra mayores dificultades antes de la aplicación del programa.



En esta área se observa heterogéneos entre un niño y otro. Es posible observar que todos mejoraron en la prueba final a excepción de uno de los estudiantes (8).

Fuente: Elaboración propia

En este curso también se observa que la competencia de conciencia emocional es la que se halla más desarrollada en los estudiantes antes de la aplicación del programa. Se puede notar también que los puntajes son bastante diferentes entre uno y otro estudiante respecto a las competencias de regulación emocional y autonomía emocional. Es interesante notar también que en el área de conciencia emocional el progreso es equivalente en cada estudiante.

En cuanto a la información cualitativa registrada en las observaciones sistemáticas, está organizada en función a presencia de indicadores en más de cinco sesiones. Los resultados de este proceso inicialmente muestran mayor presencia de indicadores en las áreas de regulación y autonomía emocional. Se presentaron respuestas en las tres áreas (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional), pero solo en las de autonomía y regulación se presentaron en más de cinco sesiones. La tabla 4 ilustra tales resultados. Cabe aclarar que todos los indicadores se hallan escritos en sentido positivo por lo que se registró todos aquellos que no se cumplían o que presentaban dificultades.

Tabla 6: Resultados observación de inteligencia emocional.
Comparación de indicadores más frecuentes por curso y dimensión

| | | INDICADORES | A | B | V |
|----------------------|--|--|---|---|---|
| CONCIENCIA EMOCIONAL | | Cuenta con un "diccionario" básico de términos relacionados a las emociones | 0 | 0 | 0 |
| | | Reconoce e identifica diferentes emociones en situaciones específicas. | 0 | 0 | 0 |
| | | Reconoce que los demás tiene emociones parecidas a las de él o ella mismo/a | 0 | 0 | 0 |
| | | Muestra reflexión respecto a las emoc. que reconoce en los demás a través de sus verbalizaciones | 0 | 1 | 0 |
| | | Acepta, a través de sus verbalizaciones, las emociones que siente y reflexiona sobre ellas | 0 | 0 | 4 |
| | | Reconoce las emociones de los demás mediante sus lenguaje corporal | 1 | 0 | 0 |
| | | Es capaz de poner nombre a las emociones que siente: alegría-tristeza-enfado-miedo. | 1 | 2 | 0 |
| | | Explica las emociones que siente (mediante verbalizaciones y de forma gestual) | 3 | 1 | 2 |
| | | Reconoce (a través de verbalizaciones) la inf. Fav. o desfav. que ofrecen las em. propias y ajenas | 1 | 1 | 2 |
| REGULACIÓN EMOCIONAL | | Sabe diferenciar entre emociones positivas y negativas | 2 | 2 | 3 |
| | | Reconoce (mediante verbalizaciones) que cada emoción tiene intensidades diferentes | 3 | 1 | 2 |
| | | Reconoce las situaciones que provocan diferentes intensidades en las emociones | 3 | 1 | 2 |
| | | Es capaz de postergar recompensas emocionalmente positivas (diferenciar entre querer y necesitar) | 3 | 3 | 3 |
| | | Es capaz de analizar y dar respuestas emocionales adecuadas a cada situación | 6 | 5 | 5 |
| | | Es capaz de controlar las emociones que le dañan y buscarles una salida adecuada | 5 | 5 | 5 |
| | | Reconoce las situaciones en que no puede controlar la impulsividad | 6 | 8 | 5 |
| | | Reconoce las situaciones que le generan emociones intensas | 4 | 4 | 3 |
| AUTONOMÍA EMOCIONAL | | Es capaz de relajarse frente a situaciones estresantes (respira profundo, cuenta hasta diez, etc.) | 5 | 6 | 4 |
| | | Es capaz de elaborar (verbalmente) pensamientos positivos de sí mismo | 1 | 6 | 4 |
| | | Es capaz de verbalizar una imagen positiva de sí mismo | 1 | 5 | 4 |
| | | Reconoce y valora sus sentimientos agradables | | 2 | 3 |
| | | Reconoce sus capacidades y limitaciones (de manera verbal y gestual) | 1 | 2 | 1 |
| | | Es capaz de superar sus dificultades (de manera actitudinal y conductual) | 2 | 3 | 3 |
| | | Acepta, Mediante verbalizaciones, que los errores son parte del día a día. | 3 | 4 | 4 |

Fuente: Elaboración propia

Todos los indicadores más frecuentes coincidieron en los tres cursos a excepción del siguiente: "Reconoce y valora sus sentimientos agradables", este indicador solo está presente en el curso verde y se observó en conductas tales como negación de los logros y muestra de tristeza o rabia frente a las tareas bien realizadas a pesar de recibir felicitaciones.

La mayor frecuencia de los indicadores es de 8 sesiones. Estos indicadores hacen referencia al control de la impulsividad y la capacidad de relajarse frente a situaciones estresantes y corresponden a la dimensión de regulación emocional; además, estos indicadores se mostraron con mucha frecuencia y en altos niveles de intensidad en cada sesión. Los niños tendían a reaccionar emocionalmente de manera casi inmediata frente a conflictos respondiendo con ira o llanto. En el área de Regulación emocional se observa también indicadores en lo referente a reconocimiento, análisis y control de emociones. Estos indicadores se presentaron principalmente en respuesta emocionales negativas tales como llanto, berrinches, insultos y golpes frente a situaciones de conflicto, en algunos caso se observó también en conductas de rechazo a las actividades de cada sesión tales como aislamiento o enojo y negación verbal firme para realizar las actividades. Estas reacciones tendían a ser casi inmediatas. Finalmente, se observaron indicadores de dificultad en la postergación de recompensas emocionalmente positivas; esto se notó en conductas de adelantarse a los juegos y exigencias explícitas de felicitación junto con desesperación por terminar las actividades y/o ir a la merienda, por ejemplo.

En el área de Autonomía Emocional se observó indicadores respecto a la dificultad para elaborar pensamientos y una imagen positiva de sí mismo junto con la capacidad de reconocer y superar las dificultades y los errores propios. Se observaron conductas como la solicitud constante de aprobación de lo realizado, llanto o rabia extrema frente al fracaso, y desánimo dejando de realizar el trabajo que se estaba llevando a cabo.

Se observó también el progreso y superación de las mencionadas dificultades de l@s niñ@s a lo largo del programa, para lo cual se hizo un promedio de las observaciones registradas por cada sesión y para cada grupo en tablas extraídas del registro de observación. De este modo cada tabla

muestra los indicadores más frecuentes presentes en l@s niñ@s y el promedio de indicadores pos sesión (columnas)

Tabla 7: Observación de indicadores y ritmo de progreso. CURSO AZUL

| DIM. | INDICADORES | N° DE OBSERVACIONES MOSTRADAS POR NIÑO | | | | | | | | | | Pr |
|----------------------|--|--|---|---|---|----|----|---|---|---|---|----|
| REGULACIÓN EMOCIONAL | Reconoce (mediante verbalizaciones) que cada emoción tiene intensidades diferentes | 5 | 2 | 2 | | 3 | 2 | 3 | | 2 | 3 | 3 |
| | Reconoce las situaciones que provocan diferentes intensidades en las emociones | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | | | | 3 |
| | Es capaz de postergar recompensas emocionalmente positivas (diferenciar entre querer y necesitar) | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| | Es capaz de analizar y dar respuestas emocionales adecuadas a cada situación | 6 | 5 | 7 | 7 | 4 | 6 | 4 | 4 | 4 | 6 | 6 |
| | Es capaz de controlar las emociones que le dañan y buscarles una salida adecuada | 2 | 6 | 7 | 7 | 2 | 10 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| | Reconoce las situaciones en que no puede controlar la impulsividad | 6 | 8 | 3 | 3 | 8 | 5 | 6 | 8 | 1 | 6 | 6 |
| | Reconoce las situaciones que le generan emociones intensas | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | 1 | 6 | 4 |
| | Es capaz de relajarse frente a situaciones estresantes (respira profundo, cuenta hasta diez, etc.) | 5 | 3 | 2 | 2 | 10 | 7 | 2 | 9 | 4 | 7 | 5 |

Fuente: Elaboración propia

La tabla indica mayor dificultad en las respuestas ligadas al control de impulsos y la capacidad de dar respuestas emocionalmente adecuadas. L@s niñ@s tienden a mostrarse inquietos y desesperados por jugar o por realizar tareas emocionalmente agradables. A eso se agrega la dificultad de relajarse frente a estímulos estresantes como evaluaciones o dar opiniones en público.

Tabla 8: Observación de indicadores y ritmo de progreso. CURSO BLANCO

| DIM. | INDICADORES | N° DE OBSERVACIONES MOSTRADAS POR NIÑO | | | | | | | | | | Pr |
|----------------------|--|--|---|---|---|----|---|---|---|---|----|----|
| REGULACIÓN EMOCIONAL | Reconoce (mediante verbalizaciones) que cada emoción tiene intensidades diferentes | | | 1 | | | | | | | | 1 |
| | Reconoce las situaciones que provocan diferentes intensidades en las emociones | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 |
| | Es capaz de postergar recompensas emocionalmente positivas (diferenciar entre querer y necesitar) | 3 | 3 | 3 | | 2 | 5 | 3 | 3 | | | 3 |
| | Es capaz de analizar y dar respuestas emocionales adecuadas a cada situación | 7 | 7 | 6 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 |
| | Es capaz de controlar las emociones que le dañan y buscarles una salida adecuada | 6 | 5 | 8 | 1 | 7 | 5 | 8 | 4 | 1 | 5 | 5 |
| | Reconoce las situaciones en que no puede controlar la impulsividad | 7 | 7 | 9 | | 11 | 7 | 9 | | | | 8 |
| | Reconoce las situaciones que le generan emociones intensas | 5 | 4 | 5 | 1 | 7 | 4 | 4 | 1 | | | 4 |
| | Es capaz de relajarse frente a situaciones estresantes (respira profundo, cuenta hasta diez, etc.) | 7 | 7 | 7 | 1 | 8 | 7 | 7 | 4 | 1 | 11 | 6 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL | Es capaz de elaborar (verbalmente) pensamientos positivos de sí mismo | | | | 6 | | | | 6 | 6 | 6 | |
| | Es capaz de verbalizar una imagen positiva de sí mismo | | | | 6 | | | | 3 | 6 | 5 | |
| | Reconoce y valora sus sentimientos agradables | | | | 1 | 1 | | 1 | 3 | 4 | 2 | |
| | Reconoce sus capacidades y limitaciones (de manera verbal y gestual) | | | | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 2 | |
| | Es capaz de superar sus dificultades (de manera actitudinal y conductual) | 3 | 3 | 1 | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 7 | 1 | 3 |
| | Acepta. Mediante verbalizaciones, que los errores son parte del día a día. | 2 | | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 7 | 1 | 4 |

Fuente: Elaboración propia

En este curso las características son muy parecidas al anterior. Los estudiantes mostraron mayor dificultad en las habilidades ligadas en el control de los impulsos, la capacidad de dar respuestas emocionalmente adecuadas y la capacidad de relajarse frente a estímulos estresantes. Se observan también dificultades leves en la autonomía emocional por parte de tres casos en particular los cuales mostraban conductas de timidez y retraimiento, principalmente.

Tabla 9: Observación de indicadores y ritmo de progreso. CURSO VERDE

| DIM. | INDICADORES | N° DE OBSERVACIONES MOSTRADAS POR NIÑO | | | | | | | | | | Pr | | | |
|----------------------|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| REGULACIÓN EMOCIONAL | Reconoce (mediante verbalizaciones) que cada emoción tiene intensidades diferentes | | | 2 | 1 | | | 1 | 2 | | | | | | 2 |
| | Reconoce las situaciones que provocan diferentes intensidades en las emociones | | | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | | | | | | 2 |
| | Es capaz de postergar recompensas emocionalmente positivas (diferenciar entre querer y necesitar) | 2 | 4 | 1 | | | | 5 | 1 | 2 | | | | 3 | 3 |
| | Es capaz de analizar y dar respuestas emocionales adecuadas a cada situación | 4 | 7 | 3 | 1 | 3 | 9 | 5 | 6 | 2 | 6 | | | | 5 |
| | Es capaz de controlar las emociones que le dañan y buscarles una salida adecuada | 9 | 8 | 1 | 1 | 1 | 3 | 7 | 5 | 4 | 7 | | | | 5 |
| | Reconoce las situaciones en que no puede controlar la impulsividad | 9 | 6 | 2 | 1 | | | 6 | 7 | 6 | 5 | 7 | | | 5 |
| | Reconoce las situaciones que le generan emociones intensas | 7 | 4 | | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | | | | 3 |
| | Es capaz de relajarse frente a situaciones estresantes (respira profundo, cuenta hasta diez, etc.) | 10 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 6 | 6 | | | | 4 |
| AUTONOMÍA EMOCIONAL | Es capaz de elaborar (verbalmente) pensamientos positivos de sí mismo | | | 5 | 6 | 5 | | 1 | 6 | 1 | 2 | | | 4 | |
| | Es capaz de verbalizar una imagen positiva de sí mismo | 1 | | 6 | 5 | 4 | | | 4 | 1 | | | | 4 | |
| | Reconoce y valora sus sentimientos agradables | 1 | | 4 | 5 | 4 | | | 1 | | | | | 3 | |
| | Reconoce sus capacidades y limitaciones (de manera verbal y gestual) | | | 1 | 2 | 1 | | | 1 | 1 | 2 | | | 1 | |
| | Es capaz de superar sus dificultades (de manera actitudinal y conductual) | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 1 | | | 3 | 5 | 4 | | 3 | |
| | Acepta, Mediante verbalizaciones, que los errores son parte del día a día. | 5 | 1 | 3 | 6 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 5 | | | 4 | |

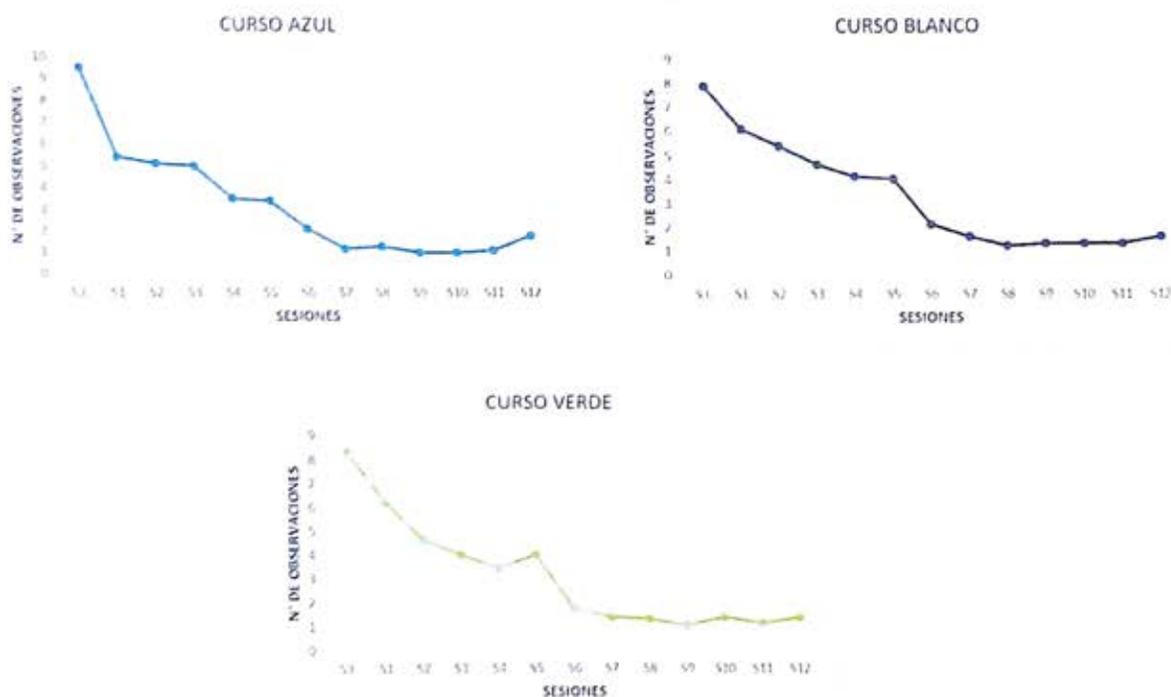
Fuente: Elaboración propia

En este grupo, la mayor frecuencia de observaciones se halló en la competencia de regulación emocional ligada a las habilidades de control de los impulsos y ejecución de respuestas emocionalmente adecuadas. En el caso de la autonomía emocional se presentaron indicadores, pero estos dejaron de aparecer a los largo de la ejecución del programa.

De este modo, en la observación inicial se encontraron entre 6 a 10 indicadores por niño. En el área de Conciencia emocional se observaron indicadores en menos de cinco sesiones que dejaron de presentarse en la mayoría de los niños a partir de la cuarta sesión y en los más tardíos, en la séptima sesión. En las dimensiones de Regulación y Autonomía Emocional se observan todavía indicadores hasta la última sesión, pero en número de entre

tres y uno habiendo tenido entre 5 y 7 indicadores en la observación inicial. Los indicadores presentes hasta la última sesión en la mayoría de los niños fueron los referentes a la *capacidad de dar respuestas emocionales adecuadas*, *control de la impulsividad* y la *capacidad de relajarse ante situaciones estresantes*. Las siguientes tablas ilustran mejor los datos mencionados.

Gráfico 5: Progresos de los estudiantes a lo largo del programa



Fuente: Elaboración propia

En los tres cursos se observa una reducción en la presencia de indicadores a lo largo de todo el programa. Se observan también pequeños picos que muestran dificultad en el progreso y superación de dificultades. En los tres grupos el pico coincide en la sesión cinco a excepción del curso azul que también mostró un pico en la sesión tres. Se observó también que ningún grupo llegó a cero observaciones al finalizar el programa.

5.3 RESULTADOS VARIABLE IDENTIDAD CULTURAL

Esta variable se observó dentro de las mismas actividades a través de las observaciones libres. Se observaron los criterios que muestran procesos de Identidad Cultural en todas las actividades. Resulto interesante notar que es posible observar la Identidad cultural en casi todos los comportamientos que los estudiantes manifiestan. Pues toda conducta está ligada de alguna manera a procesos y modelos de Identitarios de tipo Cultural.

Cuadro 2: Resultados observación libre sobre Identidad cultural

| Var | Dim | INDICADORES | CARACTERÍSTICAS |
|--------------------|---------------------|--|---|
| IDENTIDAD CULTURAL | PROCESOS PERSONALES | El/la niño/a indica señales de pertenencia a determinado grupo sociocultural (vestimenta, lenguaje, hábitos, etc.) | La vestimenta de los estudiantes responde a la moda, representando a personajes de televisión. Algunos ni@s muestran una vestimenta sencilla hecha a mano. Su lenguaje es característicamente paceño. Es posible escuchar el típico "ya..." en algunos estudiantes. Sus hábitos de consumo son: la mitad sanos y la mitad basados en consumo de alimentos dulces o grasosos. La mayoría reproduce valores de tipo cristianos. |
| | | El/la niño/a expresa pertenecer a determinado grupo sociocultural. | Es posible escuchar comentarios frecuentes de que son paceños o bolivianos. Muestran una comprensión poco clara de esta pertenencia. Se observa que es aprendida a de los modelos adultos más cercanos. |
| | | El/la niño/a se comporta en base a sus experiencias personales. | Con frecuencia mencionan que lo que dicen y/o hacen (sea positivo o negativo) lo han visto hacer a sus padres. Con frecuencia asocian sus reacciones presentes con sucesos importantes del pasado cercano. Recuerdan con claridad a las personas que les hicieron algo "bueno o malo" e interactúan con esa persona según ese suceso. |
| | | El/la niño/a expresa tener aspiraciones personales a corto y/o largo plazo. | En su mayoría hablan de ir a un determinado colegio. Algunos niñ@s mencionan viajes como aspiraciones a largo plazo |
| | | El/la niño/a ejerce roles específicos dentro de la familia y/o la sociedad. | Tod@s tienen y reconocen su posición de hij@s. En algunos casos muestran actitudes de cuidado del medio ambiente. otr@s niñ@s muestra una actitud de cuidado y protección hacia los demás. |
| | | El/la niño/a reconoce y/o menciona el espacio geográfico al que pertenece. | Tod@s se saben paceñ@s y bolivian@s. Muestran conductas propias de la persona boliviana: acento, hábitos, etc. |
| | | El/la niño/a se comporta en base a posturas con tendencia fundamentalista (ser cristiano, boliviarista, etc.). | Much@s niñ@s muestran preferencia por un equipo de fútbol. Con frecuencia tienen discusiones sobre ser boliviarista o stronguista y sobre cuál equipo es mejor. En muchos casos visten con la ropa distintiva de tal equipo y lo muestran abiertamente a los demás. Muestran tendencias típicas de un "hincha": tendencia a ganar y ser mejor, tendencia a discutir por quién es mejor, menospreciar al otro equipo. |
| | | El/la niño/a se comporta según valores fundados en su experiencia personal. | Algun@s estudiantes tienden a tratar a los demás según cómo les tratan. Los valores que reproducen son aprendidos dentro del hogar o la misma escuela. |
| | | El/la niño/a muestra comportamientos característicos de determinado grupo sociocultural. | Sus conductas con frecuencia reproducen conductas de la televisión, de programas tales como HI 5, monster hig y otros programas internacionales. El único personaje boliviano que reconocen e imitan "es la Zebra" |
| | | El/la niño/a muestra productos propios que reflejan su realidad sociocultural. | Los dibujos de l@s niñ@s describen principalmente personajes de la televisión. En general esos dibujos toman como referente las princesas y lo súper héroes. |
| | SOCIOCULTUR | El/la niño/a indica diferencias entre determinado grupo sociocultural y el suyo. | L@s niñ@s reconocen que son diferentes a los de otro departamento del país y esa diferencia se funda en la territorialidad. algun@s estudiantes reproducen discursos regionalistas como estar orgullosos de ser paceños y no cambas. Sin embargo cuando se le pregunta razones, no saben que responder o mencionan que sus padres dicen eso. |
| | | El/la niño/a reproduce conductas socialmente aprendidas. | Muchos niños expresan con claridad que lo que hacen, lo aprendieron en casa o lo vieron en la televisión. Muchas de sus conductas tienen a los golpes y peleas. También reproducen |

| | | |
|--|---|---|
| | | conductas de compartir y juegos aprendidos en la familia o fuera de ella. Reproducen valores de carácter Cristiano. Algunos mencionan que en su familia hacen tareas como ir a lavar ropa al río o sembrar y/o cosechar papa. |
| | El/la niño/a manifiesta que lenguajes son diferentes al suyo. | L@s estudiantes diferencia su lenguaje (español) del inglés y del aymara. |
| | El/la niño/a muestra un lenguaje característico de determinado grupo sociocultural (expresión oral e idioma). | La expresión oral de l@s estudiantes es con el acento paceño. Muchos reproducen palabra de la jerga paceña: "ya...", chango, papacho. Algunos tienen contacto con personas de habla aymara, pero no la hablan. |
| | El/la niño/a conoce y practica costumbres y tradiciones de determinado grupo sociocultural. | Much@s estudiantes practican costumbres y tradiciones paceñas como carnaval, alasitas, prestes, entradas folclóricas (bailando o viendo), todo santos. Sin embargo también practican tradiciones occidentales como Halloween. |
| | El/la niño/a se comporta según normas y valores socialmente establecidos | L@s estudiantes se comportan según normas establecidas en la familia o en la televisión. Muestran también comportamientos aprendidos en la escuela (en sus interacciones con los maestros y en lo aprendido en las materias). Reproducen valores cristianos y valores aprendidos en la familia y la TV. |
| | El/la niño/a practica ceremonias básicas propias de una cultura determinada (saludo, modo de comer, etc.). | Much@s participan en bodas. Sus saludos son según hábitos paceños (dar beso o la mano). En los juegos siempre tienden a seguir un orden, situación que es característica de los juegos infantiles. Por lo general un niñ@ toma el liderazgo y los demás le siguen. |

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3: Categorías y subcategorías para la Identidad Cultural en las observaciones del programa

| Var | Dim | Categorías | Subcategorías |
|--------------------|--|---|--|
| IDENTIDAD CULTURAL | PROCESOS PERSONALES | Pertenencia sociocultural (prácticas) | <ul style="list-style-type: none"> - Identidad construida desde modelos culturales - Expresión de lenguaje coloquial regional - Hábitos cotidianos bajo modelo cultural - Valores religiosos en la conducta diaria - Presencia de valores en los juegos |
| | | Pertenencia sociocultural (expresión oral) | <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de modelos familiares - Discurso de identidad familiar - Expresión de valores familiares |
| | | Pertenencia sociocultural (comportamientos) | <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de modelos internacionales - Reproducción de un modelo nacional - Reproducción de modelos violentos - Reproducción de modelos elitistas - Reproducción de modelos familiares |
| | | Construcción identitaria desde experiencias personales. | <ul style="list-style-type: none"> - Base familiar de experiencias - Influencia de la escuela (maestr@s y amig@s) - Historias de corto plazo - Memoria emocional de sucesos |
| | | Aspiraciones personales a corto y/o largo plazo. | <ul style="list-style-type: none"> - Aspiraciones académicas - Aspiraciones económicas |
| | | Roles específicos dentro de la familia y/o la sociedad. | <ul style="list-style-type: none"> - Roles familiares - Roles sociales - Conciencia ambiental |
| | | Pertenencia físico-geografía. | <ul style="list-style-type: none"> - Identidad nacional y local - Presencia de patrones de conducta nacional y local |
| | | Identidad ideológica. | <ul style="list-style-type: none"> - Ideología deportiva - Ideología religiosa - Imposición ideología - Ideología modelada desde la familia - Competitividad ideología |
| | | Valores en la experiencia personal. | <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas impregnadas de valores - Practica de valores familiares - Practica de valores religiosos |
| | | Producción y reproducción cultural | <ul style="list-style-type: none"> - Modelos extranjero - Reproducción de modelos de violencia - Reproducción de modelos elitistas |
| Alteridad. | <ul style="list-style-type: none"> - Pautas territoriales de alteridad - Comprensión concreta de la alteridad y no abstracta | | |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| PROCESOS SOCIOCULTURALES | | <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de modelos familiares de alteridad - Alteridad a nivel individual y no social - Base en modelos familiares y de la escuela |
| | Reproducción social | <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción concreta de modelos familiares - Amplia interacción con modelos internacionales - Interacción con modelos violentos - Interacción con modelos cristianos - Práctica de hábitos y trabajos familiares |
| | alteridad lingüística | <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia concreta de alteridad de idioma |
| | Identidad lingüística | <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción innata del acento paceño - Reproducción de jerga paceña - Contacto sin practica de lengua aymara |
| | Tradiciones y costumbre | <ul style="list-style-type: none"> - Práctica concreta de tradiciones paceñas - Práctica reproductiva de tradiciones - Conciencia de tradiciones paceñas - Práctica de tradiciones extranjeras - Inexistencia de ideología en la práctica de costumbres |
| | Valores sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de valores familiares en la conducta cotidiana - Presencia de valores aprendidos en la escuela - Presencia de valores religiosos - Conciencia concreta de valores - Ausencia de ideología en la práctica de valores |
| Practicas ceremoniales | <ul style="list-style-type: none"> - Presencia en ceremonias tradicionales - Comprensión concreta de ceremonias - Practica de ceremonias en actividades cotidianas - Liderazgo ceremonial | |

Fuente: Elaboración propia

Como resultado inicial, se notó una marcada tendencia hacia un modelo de cultura globalizada. Se notó también que los medios de comunicación (principalmente la televisión) juegan un papel importante en este proceso, pues muchas de las conductas de l@s estudiantes respondían a programas internacionales de televisión conocidos.

Como se observa en los cuadros, l@s niñ@s muestran características culturales típicamente paceñas, pero a la vez muestran características de tipo occidental. Sin embargo, resulta interesante notar que todos practican las principales costumbres paceñas y bolivianas. Además muestran claros hábitos de ceremonias paceñas debido a que sus saludos y sus formas de jugar responden a la cultura tradicional paceña, resulta también importante mencionar la afición por el futbol y la adaptación a las ideología básicas del hecho de ser "hincha de un equipo" junto con todas la actitudes, pensamientos y comportamientos que ello implica.

La jerga paceña resulta bastante evidente en el discurso cotidiano de l@s estudiantes. Respecto a esto varios estudiantes mencionaron que todo ello lo aprendieron de su familia (padres, ti@s, abuel@s, herman@s). Además esta jerga es usada con un buen grado de comprensión de su significado básico y no como una mera imitación de los modelos familiares y sociales.

Por otro lado, l@s niñ@s conocen las tradiciones paceñas y algunos valores culturales aymaras, sin embargo su práctica y vivencia cotidiana muestra más elementos culturalmente occidentales que bolivianos. En este caso también tres niños mostraron vivencia de rasgos aymaras en su práctica cotidiana y en su discurso, pues se indagó que tienen abuelos de descendencia indígena aymara.

Al finalizar el programa se observó también que l@s estudiantes mostraron conductas aprendidas de sus maestras e incluso del investigador, ya sea que lo decían que lo aprendieron de ellos o que era claro reconocer esos modelos en sus acciones. Lo cual se evidencio principalmente en sus producciones gráficas.

Cuadro 4: Categorías y subcategorías para Identidad Cultural en producciones graficas de los estudiantes

| Var | Dim | Categorías | Subcategorías |
|--------------------|---------------------|---|--|
| IDENTIDAD CULTURAL | PROCESOS PERSONALES | Pertenencia sociocultural (prácticas) | <ul style="list-style-type: none"> - Trato afectivo en la interacciones - Altruismo - Contexto de juego - Contexto de amistades |
| | | Pertenencia sociocultural (expresión oral) | <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje típicamente paceño - Presencia de jerga paceña - Discurso emocional y afectivo - Pertenencia a un grupo de amigos - Contexto de juego |
| | | Pertenencia sociocultural (comportamientos) | <ul style="list-style-type: none"> - Respuestas de agresión ante los conflictos - Referencia a la familia en sus conductas |
| | | Construcción identitaria desde experiencias personales. | <ul style="list-style-type: none"> - Emociones en dibujos de la realidad - Actividades dentro del hogar (plantar flores) - Juego como experiencia cotidiana - Ayuda en actividades familiares - Amistad como contexto |
| | | Aspiraciones personales a corto y/o largo plazo. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades iguales a las de los padres - Aspiraciones de conocimientos y aprendizaje - Presencia de valores en las aspiraciones - Aspiraciones a nivel familiar - Juego como aspiración - Aspiraciones en interacción con otros. |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| PROCESOS SOCIOCULTURALES | Roles específicos dentro de la familia y/o la sociedad. | <ul style="list-style-type: none"> - Amigos como parte de las aspiraciones - Vestimenta típicamente masculina y femenina - Jugar - Estudiar |
| | Pertenencia físico-geografía. | <ul style="list-style-type: none"> - Edificio y/o vivienda para habitar - Vestimenta típicamente citadina (acorde a La Paz) - Conciencia de la realidad urbana (ciudad) |
| | Identidad ideológica. | <ul style="list-style-type: none"> - No se hallaron para esta categoría |
| | Elementos en la experiencia personal. | <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de la naturaleza como parte de su realidad - Conciencia del juego como parte de su realidad - Juego como parte del cotidiano - Conciencia de propiedad - Conciencia de la amistad como parte de su realidad personal |
| | Producción y reproducción cultural | <ul style="list-style-type: none"> - Conductas típicas del contexto paceño - Reproducción de valores familiares - Contexto de juego - Hábitos altruistas - Presencia de valores - Presencia de emociones y afecto - Conductas y roles de amistad |
| | Alteridad. | <ul style="list-style-type: none"> - No se hallaron para esta categoría |
| | Reproducción social | <ul style="list-style-type: none"> - Conductas aprendidas en casa - Tendencia a los golpes y agresión verbal - Reproducción de valores - Contexto de juego - Amistad como contexto |
| | Alteridad | <ul style="list-style-type: none"> - No se hallaron para esta categoría |
| | pertenencia | <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de su posición económica (acomodada) - Conciencia concreta de su posición socio-económica - Conciencia de ser parte de una familia - Pertenencia a un grupo de amigos |
| | Relaciones interpersonales | <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de interacciones - Relaciones familiares - Preocupación por la salud de otros - Amigos como contexto de interacciones |
| | Tradiciones y costumbres | <ul style="list-style-type: none"> - No se hallaron para esta categoría |
| | Valores sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Valores religiosos en sus interacciones - Valores familiares en sus interacciones - Amistad como contexto de los valores |
| | Prácticas ceremoniales | <ul style="list-style-type: none"> - Ceremonia implícita en los juegos - Forma típica de ofrecer ayuda - Ritualidad típica en el trato con los amigos |

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las producciones gráficas de los niños realizadas durante el programa, estos describen claramente una cultura de tipo occidental. Solo tres niños mostraron en sus dibujos indicadores de pertenencia a la cultura aymara. Los cuales, sin embargo, llevaban también elementos occidentales.

Se observa que el juego es el contexto principal de las producciones gráficas de los estudiantes, la mayoría de los sucesos que describen, se hallan en un contexto de juego. Peleas por no compartir un juguete, actitudes de compartir juegos y juguetes con otras personas, juegos como aspiración personal.

De igual manera, las interacciones se hallan presentes en todos sus dibujos. Incluso en los dibujos de niños solos, el discurso referente a ese dibujo indica la interacción con alguien, principalmente un miembro de su familia (papá, mamá o hermano/a) y los amigos. Estas interacciones son positivas y negativas según cada caso, se hallan interacciones de pelea, confrontación, burla, pero también interacciones de colaboración altruismo, confraternidad y amistad. Esta última es bastante notoria en varias categorías de la identidad cultural.

La construcción identitaria desde la pertenencia geográfica se observó en dibujos de las casas de los niños y de parques. Esto describe que tiene conciencia clara y concreta del ambiente físico donde viven y de los lugares principales de la ciudad en la que se desenvuelven. Resulta importante que en este caso sean parques, lo que realza nuevamente la importancia del juego en la construcción identitaria del niño.

Se nota también que la mayoría de las comprensiones de l@s niñ@s expresadas en sus dibujos, tienen un nivel concreto de comprensión. Lo cual es lo esperable por su desarrollo madurativo correspondiente a su edad. Los dibujos expresan ideas concretas de su conciencia de realidad. Describen también lo que escuchan en su familia y los ambientes sociales cercanos, lo cual muestra que aprenden bajo modelaje.

Se observa también elementos emocionales en la conducta cotidiana descritos en las producciones gráficas. Los dibujos muestran rostros enojados, tristes, sorprendidos y/o alegres, y los discursos de estos dibujos describen también esas emociones.

Se encontró también una conciencia de propiedad y de la posición económica de l@s niñ@s. La mayoría de los dibujos muestran las casas que ellos tienen, sus coches, sus juguetes y otros objetos de uso cotidiano. Y los

discursos de estos dibujos también describen tal pertenencia. Sin embargo estos dibujos no expresan una concepción de status o clase, sencillamente describen la realidad socioeconómica en la que se hallan.

Se nota también la presencia de valores familiares y culturales, principalmente de índole religioso. Los dibujos describen solidaridad, altruismo, compañerismo, lealtad en la amistad. Estos valores responden a esquemas sociales y también religiosos ("mi papá me dijo que debo ayudar", "Jesús no enseña a perdonar" "a Diosito no le gusta que nos portemos mal").

Finalmente y dado que durante la aplicación del programa ya se ya se estaba ejecutando la nueva curricula de la ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, se promovieron bastantes actividades de aula referidas a la Identidad Cultural, procurando recuperar saberes y costumbres aymaras. Se notó que esto influyo bastante en los estudiantes, llevándolos a conocer modelos culturales diferentes a los que generalmente están expuestos.

Una de estas actividades fue la enseñanza del idioma aymara, frente a lo cual l@s estudiantes se mostraron bastante entusiasmados por el hecho de aprender una nueva lengua. Con frecuencia se los observaba practicando lo que aprendían.

Esto, evidentemente, influyo de manera positiva en la construcción de su identidad cultural ya que se observó que el idioma ejerció una fuerte influencia motivacional además de que claramente cumplió la función de fuente de conocimientos y significados de carácter identitario.

Cuadro 5: Relación de indicadores de Identidad Cultural e Inteligencia Emocional en las producciones gráficas

| Var | Dim | Categorías I. C. | Subcategorías I. C. | Subcategorías I. E. |
|--------------------|--------------------------|---|---|--|
| IDENTIDAD CULTURAL | PROCESOS PERSONALES | Pertenencia sociocultural (prácticas) | <ul style="list-style-type: none"> - Trato afectivo en la interacciones - Altruismo - Contexto de juego - Contexto de amistades | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y valora sus sentimientos agradables. - Reconoce las emociones de los demás mediante sus lenguaje corporal - Reconoce que los demás tienen emociones parecidas a las de él o ella mismo/a |
| | | Pertenencia sociocultural (expresión oral) | <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje típicamente pacheño - Presencia de jerga pacheña - Discurso emocional y afectivo - Pertenencia a un grupo de amigos | <ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con un "diccionario" básico de términos relacionados a las emociones. - Es capaz de poner nombre a las emociones que siente: alegría-tristeza-enfado-miedo. |
| | | Pertenencia sociocultural (comportamientos) | <ul style="list-style-type: none"> - Respuestas de agresión ante los conflictos - Referencia a la familia en sus conductas | <ul style="list-style-type: none"> - No es capaz de analizar y dar respuestas emocionales adecuadas a cada situación - No es capaz de controlar las emociones que le dañan y buscarles una salida adecuada |
| | | Construcción identitaria desde experiencias personales. | <ul style="list-style-type: none"> - Emociones en dibujos que describen la realidad cotidiana - Actividades dentro del hogar (plantar flores) - Juego como experiencia cotidiana - Ayuda en actividades familiares - Amistad como contexto | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce e identifica diferentes emociones en situaciones específicas. |
| | | Aspiraciones personales a corto y/o largo plazo. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades iguales a las de los padres - Aspiraciones de conocimientos y aprendizaje - Presencia de valores en las aspiraciones - Aspiraciones a nivel familiar - Juego como aspiración - Presencia de interacciones - Amigos como parte de las aspiraciones | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce sus capacidades y limitaciones |
| | | Producción y reproducción cultural | <ul style="list-style-type: none"> - Conductas típicas del contexto pacheño - Reproducción de valores familiares - Contexto de juego - Hábitos altruistas - Presencia de valores - Presencia de emociones y afecto - Conductas y roles de amistad | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las emociones de los demás mediante sus lenguaje corporal - Reconoce que los demás tienen emociones parecidas a las de él o ella mismo/a - Es capaz de poner nombre a las emociones que siente: alegría-tristeza-enfado-miedo |
| | PROCESOS SOCIOCULTURALES | Reproducción social | <ul style="list-style-type: none"> - Conductas aprendidas en casa - Tendencia a los golpes y agresión verbal - Reproducción de valores - Contexto de juego - Amistad como contexto | <ul style="list-style-type: none"> - No es capaz de controlar las emociones que le dañan y buscarles una salida adecuada - No es capaz de analizar y dar respuestas emocionales adecuadas a cada situación |
| | | Relaciones interpersonales | <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de interacciones - Relaciones familiares - Preocupación por la salud de otros - Amigos como contexto de interacciones | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce que los demás tienen emociones parecidas a las de él o ella mismo/a |
| | | Valores sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Valores religiosos en sus interacciones - Valores familiares en sus interacciones - Amistad como contexto de los valores | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce que los demás tienen emociones parecidas a las de él o ella mismo/a |
| | | Prácticas ceremoniales | <ul style="list-style-type: none"> - Ceremonia implícita en los juegos - Forma típica de ofrecer ayuda - Ritualidad típica en el trato con los amigos | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las emociones de los demás mediante sus lenguaje corporal |

Fuente: Elaboración propia

En las producciones graficas fue posible también observar elementos de las Competencia emocionales de l@s estudiantes. Lo primero que salta a la vista es que la conciencia emocionan es la más desarrollada en los estudiantes, y que eta guarda relación con diferentes elementos de la Identidad Cultural de l@s estudiante.

Es frecuente en los dibujos la presencia de habilidades para reconocer la emoción y realidad de los otros, esto se observa bastante en los dibujos que hacen referencia a actitudes altruistas: prestar juguetes, consolar, ayudar, proteger.

Como ya se indicó anteriormente los dibujos describen claramente las cuatro emociones básicas, tanto en los dibujos como en los discursos que se elabora de los mismos.

Se observa también la presencia de los aspectos que en las evaluaciones y en la observación de I.E. surgieron: poco desarrollo de las habilidades de regulación emocional. Lo dibujos describen peleas, y discusiones como forma de resolver conflictos. Y estos elementos describen a la vez modelos culturales típicos de la cultura paceña general y de las familias paceñas.

Se observa también que las categorías referentes a los procesos socioculturales de la construcción identitaria, se relaciona con las habilidades de conciencia emocional que regulan la conciencia de las emociones ajenas y la identificación con la emociones de otros. Los dibujos muestran la solidaridad, altruismo, etc. Como valores y a la vez estos describen un aspecto de la conducta cotidiana de l@s estudiantes.

Se hallaron solo dos habilidades de la Autonomía emocional relacionados con las categorías de Identidad Cultural: *Reconoce y valora sus sentimientos*

agradables, Reconoce sus capacidades y limitaciones, la primera relacionada a las prácticas de pertenencia cultural, y la segunda relacionada a las aspiraciones personales a corto y/o largo plazo. Los dibujos muestran actitudes de afecto hacia otras personas (principalmente familia y amigos de la escuela) y también muestran aspiraciones de tipo deportivo, académico y en algunos casos laborales. Se observa también que estas aspiraciones responden a lo visto en casa pues describen la realidad de sus padres, la cuales fueron expresadas en los discursos de los respectivos dibujos.

5.4 ANÁLISIS GLOBAL Y DISCUSIÓN

Considerando lo ya expuesto hasta ahora, se puede decir que los resultados de la aplicación del programa muestran primero: que el programa tuvo un efecto positivo sobre ambas variables. Se nota una mejora en ambas, que sin embargo no llega a un cien por ciento, lo cual indica la necesidad de reforzar los temas y por otro lado, falta en el desarrollo general de los niños, es decir que algunos temas resultan demasiado complejos (o fueron desarrollados con mucha complejidad) para el nivel de desarrollo bio-psico-social de l@s estudiantes.

En el caso de la Inteligencia emocional, es interesante notar cómo los progresos son relativamente uniformes entre todos l@s estudiantes a lo largo del programa para el área de conciencia emocional, pero irregulares y diferentes en cada niñ@ para los áreas de regulación y autonomía emocional (ver gráficos 2, 3 y 4). Eso indica que el desarrollo de la competencia de regulación emocional depende en cierto grado de las características individuales de cada persona, es decir que el desarrollo individual de cada estudiante, definió también su capacidad de asimilación de los temas desarrollados en el programa, lo cual dio como resultado niñ@s con mayores puntajes en relación a otros.

Resulta también interesante la presencia de estudiantes que mantienen o reducen sus puntajes entre la pre y post prueba. Para este asunto se debe reconocer que el programa no es una herramienta "infalible" para todos los casos, lo que a la vez hace notar nuevamente la importancia de las características individuales de cada estudiante como factor influyente para el desarrollo de las competencias emocionales. En estos casos en particular se asume también que el programa no generó suficiente o la adecuada motivación en estos estudiantes, pues estos eran los que regularmente se distraían o jugaban durante las sesiones lo cual reducía su atención hacia los temas trabajados en el programa. Sin embargo no se trata de responsabilizar a los estudiantes, sino que esta situación hace notar un vacío en el programa: presencia de elementos motivacionales más efectivos para el trabajo con niños de nivel inicial.

Por otro lado, los picos que se muestran en la evolución de las competencias a lo largo de la aplicación del programa (ver gráfico 5) indican dificultad en la sesión 5. Este pico coincide con la primera sesión correspondiente al área de regulación emocional. Lo que indica que, de entrada, esta área resultó difícil para los estudiantes y que es una habilidad que se consolida de manera más lenta y con cierto grado de dificultades para niños comprendidos entre 5 y 6 años. Esto, entonces, hace notar la necesidad de una estructuración diferente en la secuencia temática del programa.

En cuanto a identidad cultural, resulta claro que esta se aprende inicialmente dentro de la familia, pues se observó que muchas conductas y discursos de los estudiantes hacen referencia a sus padres o a su familia cercana (hermanos, tíos, primos). Es importante reconocer entonces que la construcción de la identidad se da a partir de modelos identitarios aprendidos en esta misma familia cercana.

La presencia de modelos ideológicos también es importante para l@s niñ@s de nivel inicial. Sin embargo esta ideología también responde a una reproducción de modelos familiares. Los estudiantes muestran convicción firme ante ciertas ideologías y la expresan abiertamente frente a sus compañeros. Esto significa que los niños desarrollan una ideología, que si bien responde a un modelaje directo desde su entorno familiar cercano, con una convicción cualitativamente estable y clara.

Por otro lado queda confirmada la influencia de la televisión y los programas infantiles (principalmente de TV por cable) sobre la construcción de la Identidad cultural de l@s estudiantes. Muchas conductas de los estudiantes muestran modelos occidentales aprendidos en los programas infantiles de televisión por cable y también en las películas a los cuales este grupo en particular tiene fácil acceso (esto en términos socioeconómicos). Se debe agregar que estas conductas responden también al proceso de aprendizaje por modelado y aprendizaje vicario.

Es también, importante notar que la conciencia y conocimiento de las tradiciones culturales paceñas (las cuales son de carácter "citadino" e indígena en una especie de simbiosis cultural) son altos entre l@s niñ@s, junto con la recordación de fechas importantes para estas tradiciones, sin embargo su conducta no traduce una influencia sustancial y fuerte de esas tradiciones sobre su vida cotidiana. Fueron más frecuentes y claras las expresiones identitarias que responden a la cultura universal.

De esta manera se halló que la identidad con la que se afirman los estudiantes de nivel inicial con quienes se aplicó el programa, es la identidad paceña como tal. Si bien la cultura paceña tiene elementos originarios y universales de tipo occidental, los estudiantes no se afirman como americanos, o

como niños europeos, ellos claramente se reconocen como paceños y/o bolivianos.

Sin embargo, si bien su afirmación es boliviana o paceña, su identificación cultural, es equivalente entre lo propiamente boliviano e incluso aymara, y lo occidental, pues los estudiantes reproducen valores de estos dos contextos culturales. Además, dentro de los modelos culturales occidentales, es muy firme la práctica de valores Cristianos (ya sean católicos o evangélicos). Resultaría imposible decir que los sujetos de esta investigación se identifican con una sola identidad, pues como se mencionó con frecuencia nuestra realidad actualmente reproduce varios modelos culturales dentro de cada sociedad.

En cuanto a relación de variables, se observa que la identidad cultural guarda mayor relación con habilidades de conciencia emocional. Y que las dificultades que los niños muestran en las habilidades de regulación emocional se relaciona con conductas negativa de tipo violento presenten en el comportamiento cotidiano de los estudiantes.

Esto hace notar que la regulación emocional es importante para la proporción de elementos que favorezcan los procesos personales de construcción de la identidad. Es decir que las experiencias personales (biografía personal) dependen cualitativamente de la capacidad de regulación emocional, generan experiencias positivas o negativas que luego constituyen los esquemas de construcción identitaria cultural.

Se observa que las habilidades de Autonomía emocional guardan menos relación con la identidad cultural. Sin bien esta muestra desarrollo en los estudiantes, solo dos elementos de la misma guardan relación con la Identidad cultural. Sin que estos dos elementos no sean importantes.

Por el contrario la conciencia emocional, seguida de la regulación emocional, sí guardan relación más estrecha con la identidad cultural, principalmente la primera. Esto hace notar la progresividad en el desarrollo de las competencias emocionales para niños de nivel inicial. Como la conciencia emocional se halla mejor desarrollada en los estudiantes, esta muestra más elementos de relación con la identidad cultural. Y como justamente las áreas de dificultad en la regulación guardan relación con aspectos negativos de los procesos personales de construcción de la Identidad cultural, resulta que esta es más compleja y amerita un mayor desarrollo madurativo.

Finalmente se reconoce que la presencia de elementos de "educación cultural" en el trabajo de aula y en la misma planificación curricular influye de manera paralela sobre la estructuración de la Identidad Cultural de los estudiantes. Sin embargo eso no resulta negativo para la investigación, pues confirma lo influyente que es proporcionar modelos culturales propios a los estudiantes. En este aspecto resulta importante la fuerte influencia que consigue tener el idioma aymara. Al ser de carácter lingüístico, resulta posible deducir que influye directamente sobre los esquemas cognitivos, pues estos tienen (entre otros) un carácter lingüístico.

CAPÍTULO VI

6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de esta investigación se logró identificar elementos importantes del desarrollo de las Competencia Emocionales y de los procesos de identificación cultural de niños de nivel inicial comprendidos entre 5 y 6 años de edad. Se evidencio lo mencionado por los teóricos de la inteligencia emocional a la vez que se encontraron nuevos datos útiles para la el desarrollo de los niños de nivel inicial de escolaridad. De este modo podríamos mencionar lo siguiente:

6.1.1 CONCLUSIONES GENERALES

- Los niños de nivel inicial muestran ya a su edad (5 y 6 años) un nivel básico de desarrollo de competencias, sobre todo en el ámbito de Conciencia Emocional. Le resulta sencillo reconocer las emociones propias y ajenas. Esto conlleva a la vez la existencia de un desarrollo de las competencias a nivel de esquemas mentales. L@s niñ@s ya cuentan con los esquemas de las emociones básicas: alegría tristeza, rabia y miedo e esa conciencia les permite interactuar con sus pares de manera abierta y libre.
- La identidad Cultural en los estudiantes es ampliamente visible en el total de sus comportamientos, y en el caso de niños de nivel inicial, se concluye que su identidad responde a la cultura paceña como tal (con sus peculiaridades de origen nativo y con pautas de cultura universal). Sus comportamientos reflejan esta cultura de manera natural. Queda claro también que los niños de nivel inicial se hallan en pleno proceso de construcción de su identidad, por lo que su afirmación identitaria, si bien es bajo el discurso de Boliviano y/o paceño, se debe más a una respuesta a

los modelos familiares y más cercanos del entorno en que se desenvuelven.

- Existe una relación entre las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural. Esta relación es completamente cualitativa y se refleja fundamentalmente en las conductas y comportamientos de l@s niñ@s. Los esquemas y representaciones culturales que sirven de insumos en la construcción de la identidad cultural de l@s niñ@s, se constituyen también en esquemas que definen el desarrollo de las competencias emocionales. Cada Competencia Emocional muestra una particularidad en el estilo de expresarla y asimilarla por parte cada estudiante, lo cual se debe a los modelos identitarios principalmente familiares a los que estos están expuestos de manera cotidiana.

De modo que cada niño desarrolla sus competencias emocionales bajo modelos identitarios principalmente familiares y culturales de tipo universal los cuales se aprenden primordialmente a través de los medios de comunicación (TV, cine, internet.)

- En la vía opuesta, las Competencias Emocionales también influyen sobre la Identidad Cultural de manera cualitativa. El adecuado desarrollo de las Competencias Emocionales da lugar a estados emocionales estables por parte de l@s niñ@s, el cual se constituye en una base "firme" para la construcción identitaria, es decir que una emocionalidad inestable, genera dificultades en la construcción identitaria tanto a nivel individual como cultural. Y por el contrario, un buen desarrollo de las competencia emocionales da lugar a una actitud positiva hacia los modelos identitarios y por tanto una construcción identitaria más estable.
- Las relaciones específicas de los componentes de cada variable es particular para cada uno. En algunos casos la influencia de ida y vuelta y en otros casos algunos elementos de la identidad cultural tienen mayor influencia sobre una Competencia Emocional en particular. Del mismo modo, se encontró que algunos elementos de la identidad cultural no tienen

elementos de la inteligencia emocional con los cuales se relacionen. Lo cual sucede también con algunas habilidades de la inteligencia emocional.

6.1.2 CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO DE LAS VARIABLES

- Lo primero que se encontró durante esta investigación es que en los niños de nivel inicial, **la Conciencia Emocional muestra mayores niveles de desarrollo en relación a las otras dimensiones**; los niños nombran y reconocen sus propias emociones y algunos son capaces de ponerles un nombre y expresarlo con claridad. Se concluye entonces que el desarrollo de esta habilidad ya tuvo lugar a una edad más temprana lo cual se atribuye al ámbito familiar y social inicial del niño cuyo ambiente físico se halla principalmente en el hogar, en parques y en guarderías.
- **Desde muy temprana edad se enseña a los niños a reconocer lo que sienten, no de manera magistral y sistemática precisamente, sino de forma práctica y en situaciones cotidianas.** Los niños reproducen conductas identitarias claramente aprendida en la familia en los entornos sociales más cercanos (guarderías y parques)
- **La Regulación Emocional, es la habilidad menos desarrollada en los niños de nivel inicial.** Las respuestas de los niños con frecuencia son impulsivas y regidas por los procesos afectivo-emocionales con poco o ningún control cognitivo. Los niños no muestran indicadores de pensar y meditar respecto a lo que sentían a fin de dar una respuesta emocional adecuada, sino por el contrario expresan su emoción con claridad e inmediatamente emiten una respuesta completamente emocional descontrolada: llanto, aislamiento o golpes e insultos motivados por las respectivas emociones.
- Los niños **logran asimilar y aprender habilidades de Regulación emocional de manera dinámica y en ambiente de aula, pero la asimilación de tales conocimiento aprendidos solo puede realizarse en contexto práctico y cotidiano.** Un factor importante para esto es que

cuando estén en situación se les recuerde los conocimientos teóricos para que los pongan en práctica en los momentos de posible "conflicto" emocional.

- ***A un nivel general de las tres dimensiones trabajadas, el aprendizaje teórico y el práctico fueron favorables en un nivel medio.*** De modo que la asimilación total de lo aprendido en un programa dependerá de un constante fortalecimiento de conocimientos y prácticas tanto en el ambiente de aula como en el familiar y social.
- Esto hace notar también que ***l@s niñ@s de nivel inicial desarrollan las competencias emocionales de manera progresiva partiendo de las competencias más básicas avanzando a las más complejas.*** Por tanto las competencias emocionales tienen también niveles progresivos de complejidad: la Conciencia Emocional tienen un grado de complejidad menor, seguida de la Regulación Emocional; y luego la Autonomía Emocional resulta más compleja que las dos anteriores.
- Otro hallazgo importante es que ***los estudiantes de nivel inicial desarrollan la competencia de Regulación Emocional de forma bastante particular entre un estudiante y otro.*** Entonces, el ***desarrollo madurativo y personal es un factor influyente para esta competencia.*** Esto significa entonces, que esta competencia es la que tiene más interacciones con otros procesos psicológicos.
- De igual manera, se confirmó lo que menciona Giménez (2005: Pág. 12) en cuanto a la configuración identitaria, pues se halló que ***los niños tienen una configuración de identidad heterodirigida.*** Pues el hecho de que muestren que muchas de sus características de comportamiento y sus discursos vengan de sus padres o de su entorno familiar cercano, indica una débil capacidad de reconocimiento autónomo, lo cual es normal para el nivel de desarrollo de l@s estudiantes de inicial.
- Con la Identidad Cultural el desarrollo resulta más bien paralelo entre los dos procesos principales de construcción de la Identidad Cultural. ***Los***

niños construyen esta identidad al mismo ritmo entre procesos personales y procesos socioculturales.

- Algo también importante es que l@s estudiantes ***construyen su Identidad Cultural principalmente bajo modelaje*** en el ambiente familiar y en el ambiente de aula. Y en este proceso es importante la afirmación que el adulto ejerce sobre cada niñ@, pues cada reforzamiento adulto al modelo aprendido por el/la niñ@ afianzará la formación de los fundamentos de representación social de cultura que este ya está construyendo.
- De modo que ***la Identidad Cultural, por su parte, se construye en base principalmente a las representaciones sociales aprendidas de los modelos más cercanos que cada niñ@ tiene.*** Y en este proceso juegan un importante papel los procesos cognitivos y socioafectivos. De modo que, como lo mencionan los teóricos, ***se confirma que las interacciones son vitales para la construcción de esta identidad.***
- Y en este proceso, se demuestra que ***la fuente de esta identidad heterodirigida, es principalmente la familiar, seguido del ambiente de aula, los cuales a su vez reproducen modelos culturales más amplios.*** Prueba de esto es que l@s niñ@s mostraron conocer la cultura básica paceña (sobre todo tradiciones y costumbres) y mostraron también "marcas culturales" típicamente paceñas en su comportamiento, sin embargo estas eran de carácter heterodirigido, es decir modelado directamente por el entorno familiar y cercano.
- Cabe notar también que las "marcas culturales típicas", muestran mayor de desarrollo que la práctica de tradiciones y costumbres. Esto quiere decir ***que los hábitos culturales definen en mayor medida los procesos de construcción de la Identidad Cultural.*** Esto se debe al hecho de que las tradiciones (al menos las que los niños mostraron conocer bien) se practican en épocas específicas y cada una, solo una vez al año. En cambio los hábitos culturales se practican con frecuencia y de manera

constante, además que l@s niñ@s los pueden observar prácticamente en cualquier ambiente donde ellos interactúen con personas.

- De modo que ***la frecuencia de tiempo y espacio en la presencia de modelos culturales será un factor determinante para la construcción de la identidad cultural.***
- Esto a su vez comprueba que ***la Identidad Cultural es “enseñable” en procesos educativos formales,*** es decir que se puede organizar la información cultural, se la puede “manipular” (si es que vale el término) y por tanto se la puede enseñar en procesos prácticos y cotidianos del trabajo de aula.

6.1.3 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

- Lo primero que se halló en la investigación respecto a este tema es que existe una relación cualitativa entre ambas variables. La Identidad Cultural y las Competencias Emocionales guardan correlación entre sí. Al fortalecer las Competencias Emocionales en l@s niñ@s de nivel inicial, se desarrollan mayores habilidades de reflexión y autonomía personal, lo que permite que puedan aprender a ser reflexivos y críticos ante la información cultural que reciben. De igual manera, en la medida que los niños desarrollan una Identidad con miras a una autonomía y menos hetero-dirigida, desarrollan un auto concepto más claro y definido, el cual es fundamental para el perfeccionamiento de la autonomía emocional.
- La competencia de Conciencia emocional guarda mayor relación con la Identidad Cultural, tanto en los procesos personales como en los procesos socioculturales. Las habilidades de conciencia emocional se manifiestan como parte de los elementos de pertenencia sociocultural pues se manifiestan en las conductas diarias de los estudiantes; ***la emocionalidad y la conciencia de la misma está presente en los comportamientos de traducen pertenencia cultural de los estudiantes.***
- ***La regulación emocional guarda una relación también directa con los procesos personales de pertenencia sociocultural y los procesos de***

reproducción social de la identidad cultural. La regulación emocional mostró dificultades en el control y emociones de respuesta adecuada, y de igual manera se los niños mostraron tendencia a los golpes y descontrol de ira como algo aprendido de los modelos familiares. Esto significa que **los modelos familiares y culturales de respuesta emocional proveen los esquemas necesarios para un buen desarrollo de la Regulación Emocional.**

- **El nivel de desarrollo de la construcción de la identidad (identidad hetero-dirigida) guarda una relación directa con la competencia de autonomía emocional.** En particular, la habilidad para valorar sentimientos y emociones propias y agradables se constituye en un elemento importante en la construcción identitaria dentro de los procesos de auto-biografía. Por otro lado, la capacidad de reconocer las propias capacidades y limitaciones define las características y niveles de las aspiraciones a corto y largo plazo de l@s niñ@s de nivel inicial.
- Este dato resulta muy significativo, pues indica que (en discrepancia con los teóricos del tema) **la autonomía emocional no necesariamente se desarrolla después de la regulación emocional.** Sino que se da una influencia de ida y vuelta, de allí que cuando se proporcionó a l@s estudiante modelos culturales positivos y acorde a su contexto sociocultural, estos mejoraron primero en su autonomía y luego en su regulación emocional, lo cual se observa en el progreso que tuvieron estos tres componentes a lo largo de la aplicación del programa: la conciencia emocional ya se hallaba desarrollada, luego la Autonomía emocional mostro mejoras y finalmente la regulación emocional mostro mayores dificultades de desarrollo. Esto también explica porque la Regulación emocional fue más difícil de trabajar para l@s niñ@s.
- La información cultural a la que l@s niñ@s están expuest@s se halla principalmente en la familia y en los círculos sociales cercanos (amigos de escuela), seguido de los medios de comunicación. Y esto define en buena

medida el desarrollo de las Competencias Emocionales. ***Pues la información cultural recibida en los mencionados ambientes establece modelos cognitivos acordes al contexto sociocultural macro en que los estudiantes viven y por tanto define modelos cognitivos de manejo emocional.*** Pues se notó que l@s niñ@s que mejor desarrollaron las Competencias Emocionales reconocían la información cultural a la que estaban expuestos y sabían que esta venía principalmente de su familia y su entorno social cercano.

- De igual manera, los esquemas de control emocional desarrollados en los estudiantes, se constituyeron en nuevos elementos de identidad, los cuales son asociados con atributos identitarios objetivos de la propia conducta cotidiana: "soy buen amigo", "soy bueno para calmarme y calmar a los demás", etc. ***Es decir que el desarrollo de las competencias emocionales dio lugar a nuevos componentes que definían los contenidos de representación identitaria y cultural de los niños.***
- Además así como la familia, de por sí, es fundamental para el desarrollo de las competencias emocionales, ***la cultura familiar (que es también una forma de identidad cultural) define en gran medida, los modelos de manejo emocional y también los modelos de identidad cultural misma.*** Los estudiantes reproducen modelos familiares con bastante naturalidad.
- La ideología, por su parte, juega también un papel importante en el desarrollo de autonomía emocional. ***Si bien la ideología en los estudiantes de inicial es hetero-dirigida, esta ejerce clara influencia sobre la autonomía emocional y en consecuencia, sobre la regulación emocional.*** Los estudiantes muestran claras expresiones de ideología, principalmente deportiva (ser hinchas de un equipo). Lo interesante fue que si bien estas ideologías parten de la enseñanza dentro de la familia, se afianzaban en la medida que cada niñ@ encontraba compañer@s que compartían su ideología.

- Esto muestra entonces que no es suficiente el modelaje familiar y sociocultural cercano del niño para construir la identidad cultural en la edad de 5 a 6 años, sino que ***la afirmación social del grupo cercano, el encontrar personas que comparten componentes identitarios en común e interactuar con ellos, afianzará en el niño la construcción de una Identidad Cultural autónoma y a la larga, autocrítica.***
- Y resulta que esta lógica se aplica también a las competencias emocionales. Pues las afirmaciones sociales de los estudiantes respecto a temas específicos de manejo emocional, tuvo una fuerte influencia sobre cada niño. A medida que el programa avanzaba, los niños iban asimilando los conceptos teóricos y prácticos aprendidos y poco a poco fueron mostrando conductas de "sanción social". Cuando un niño golpeaba a otro por rabia, u otro se ponía a llorar porque le hicieron caer, para el primero la respuesta de sus compañeros apuntaba a decirle que no sabía controlar su rabia y por tanto le hacían calmar y le enseñaban como "debería reaccionar"; y al segundo le decían como "debería reaccionar" cuando se cae y le insistían en que no era necesario llorar, y de igual manera le enseñaban como calmarse y dejar de llorar. Esto es prueba de que ***la Identidad Cultural se aprende en determinados entornos, pero se afirma y consolida solo en las interacciones sociales.***
- De este modo, la identidad cultural y la Inteligencia emocional se construyen inevitable y necesariamente en interacciones sociales. ***Primero los contenidos de ambas variables se aprenden a partir de modelos (familia y entorno cercano) lo cual implica interacción con los mismo, y luego estos contenidos se estructuran y reestructuran constantemente a medida que los estudiantes interactúan con personas en diferentes situaciones.***
- ***Los valores familiares y sociales son también fundamentales para el desarrollo de las habilidades de regulación emocional. Estos valores proporcionan una base moral que da razón y sentido a las conductas***

de regulación emocional. Es decir que cuando el niño aprende a no golpear, lo hace porque hay un criterio moral y de valor que le da significado, el cual proviene de los modelos familiares y culturales.

6.1.4 RESPECTO AL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL E IDENTIDAD CULTURAL

- Primero se debe mencionar que **el programa si tuvo influencia sobre las variables.** Esta influencia fue de estructura general para cada una de las variables. Tal como se describió en el punto de presentación de resultados, se observa que la aplicación del programa dio lugar a la extracción de todos los datos ya expuestos lo que muestra que sí genero cambios en las variables, pues ambas mejoraron en cualidad, principalmente, en relación a la situación de los estudiantes antes de la aplicación del programa.
- El programa da lugar a que los niños manifiesten de manera espontánea sus respuestas de control emocional y sus comportamientos que indican su construcción identitaria. **Las sesiones del programa se convierten, entonces, en espacios de expresión espontánea de los indicadores de cada variable.**
- La aplicación de un programa de fortalecimiento de las Competencias Emocionales y la Identidad Cultural, da lugar al desarrollo de la capacidad reflexiva de l@s niñ@s lo que a la vez da lugar a que muestren respuestas emocionales más adecuadas y comportamientos identitarios más estables, pero dentro de las mismas sesiones.
- El uso de observaciones sistemáticas y libres durante la aplicación del programa, genera datos secuenciales del progreso de los estudiantes en los temas investigados.
- Por otro lado el programa tuvo un alcance especialmente práctico sobre las variables. Es decir que el programa genera cambios sobre aspectos actitudinales de l@s niñ@s. sin embargo, estos cambios tiene también su base en la asimilación de conceptos de carácter teórico. De modo que una

buena asimilación de contenidos teóricos aprendidos de manera práctica, da lugar a mejores respuestas actitudinales respecto a las variables exploradas.

- El programa desarrolla habilidades teóricamente establecidas para las Competencias Emocionales y las características de la Identidad Cultural. Y las respuestas y comportamientos mostrados por l@s niñ@s a lo largo de la aplicación del programa corresponden al tipo de respuestas teóricamente esperables que a la vez son prácticas y objetivas, prueba la validez teórica del programa.
- Trabajar dos variables de manera conjunta en un mismo programa genera limitaciones en la identificación de diferencias sustanciales entre las variables, pues no permite observar las influencias específicas que tienen la una con la otra.
- Sin embargo, la presencia clara de ambas variables en el programa también tuvo aspectos favorables. Permite observar las características en común que ambas variables comparten. Permite notar características que coinciden en ambas variables aquellas que difieren la una con la otra. Esto permite definir mejor las características cualitativas de cada variable dentro del desarrollo que muestran l@s niñ@s a lo largo de la aplicación del programa.
- La estructura dinámica de cada sesión del programa generar niveles de motivación adecuados en l@s niñ@s y favorables. Generan a una mayor disposición a mostrar con espontaneidad las características de ambas variables en su comportamiento cotidiano.

6.2 RECOMENDACIONES

En función a lo expuesto en el anterior punto se proponen las siguientes recomendaciones:

- Dado que la identidad Cultural y la Inteligencia Emocional responden básicamente a una estructura cognitiva y por tanto son aprendibles, se recomienda explorar más en las relaciones directas que aun puedan tener la una con la otra a fin de elaborar programas de fortalecimiento para ambas variables.
- Durante la investigación se notó la importante influencia de la lengua aymara como motivador para la construcción de la Identidad cultural y como elemento mismo de Identidad cultural. Pues los estudiantes mostraron mayor interés por las tradiciones aymaras después de haber aprendido un vocabulario básico del idioma aymara. Por esta razón se recomienda realizar investigaciones respecto al aprendizaje de la lengua aymara y su influencia real sobre la construcción de la Identidad Cultural.
- Se pudo constatar que existe relación entre Identidad Cultural E inteligencia Emocional en un sentido práctico, pues las construcciones identitarias definieron en gran medida las características de percepción de las emociones. De esta manera se hace necesario indagar en torno a estas relaciones con el fin de desarrollar programas que fortalezcan ambas variables de manera conjunta.
- Se observó que la Identidad Cultural y la identidad cultural, tiene influencia sobre otros procesos psicológicos en l@s niñ@s. Ambas constituyen estructuras psicológicas sociales y cognitivas que determinan el modo de ver y concebir la realidad de las personas. De este modo es importan hacer estudios respecto a las representaciones cognitivas y/o sociales de la identidad y de las emociones.
- Es necesario también, realizar más estudios sobre la Identidad desde una Perspectiva Netamente Psicosocial, debido a la poca existencia de material teórico y bibliográfico desde ese campo.
- Se hace necesario explorar las variables de esta investigación de manera separada a fin de encontrar características de relación más sustanciales.

Analizar, por ejemplo, la inteligencia emocional en un programa exclusivamente de Identidad cultural o viceversa.

- Es necesario coordinar con los padres de familia aspectos aprendidos en el programa que estos pueden reforzar con sus niños dentro del hogar. Debido a que la familia está junto su niñ@ la mayor parte del tiempo (o al menos eso es lo socialmente esperable) es posible que estos hagan seguimiento de lo aprendido en el programa y lo refuercen dentro de las actividades cotidianas de l@s niñ@s.
- En caso de programas con características semejantes al presente, se recomienda también hacer un seguimiento más minucioso en espacios menos formales dentro de la Unidad Educativa: recreos, ingresos y salidas. Pues estos ofrecen espacios de expresión espontánea de las variables exploradas.
- Se notó que la cultura familiar tiene una fuerte influencia sobre los modos de respuesta emocional que cada niñ@ muestra. Por esta razón es recomendable elaborar programas que redefinan estos modelos culturales familiares y/o los refuercen con modelos más amplios a fin de que el manejo emocional mejore junto con el afianzamiento de la Identidad individual y luego Cultural.

Bibliografía de Referencia

- Albó, Xavier. *Ciudadanía Étnico - Cultural en Bolivia*. La Paz: CIPCA, 2005.
- . *CULTURA, INTERCULTURALIDAD, INCULTURACIÓN*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.
- Albó, Xavier. «Muchas Naciones en Una.» En *Nación o Naciones Bolibiana(s)*, de Gonzalo Rojas, 63-98. La Paz: CIDES-UMSA, 2009.
- . «Uninet.» *Centro de estudios Paraguayos*. -- de Diciembre de 2000. <http://www.uninet.com.py/accion/210/xavier210.html> (último acceso: 15 de Mayo de 2013).
- Alsina, Miquel. *Teorías de la Comunicación: Ámbitos, Métodos y Perspectivas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona: Servei de publicacions, 2001.
- Álvarez, Manuel, y Rafael Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis, 2002.
- Bisquerra, Rafael. *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.
- Bisquerra, Rafael. «Educación emocional y competencias básicas para la vida.» *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 1, nº 21 (2003): 7-43.
- Bisquerra, Rafael. «Educación Emocional y Competencias Básicas Para la Vida.» *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 2003: 7-43.
- . «Educación Emocional y Lengua.» *XVII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: Internacional House Barcelona y Difusión, 2010. 3-7.
- Bisquerra, Rafael, y Nuria Pérez. «Las Competencia Emocionales.» *Educación XXI*, 2007: 61-82.
- Bisquerra, Rafael, y Nuria Pérez. «Las Competencias Emocionales.» *Educación XXI*, nº 10 (2007): 61-82.
- Bisquerra, Rafael, y Nuria Pérez. «Las Competencias Emocionales.» *Educación XXI*, 2007: 61-82.
- Bolaños, Luis. «¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS IDENTIDADES EN LA PERSONA?» *Ra Ximhai* 3, nº 002 (2007): 417-428.
- Choque, Roberto. «El Problema de la Castellanización.» En *Unidad de Formación N° 1. "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo"*, de Ministerio de Educación, 20-21. La Paz: Cudernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM, 2013.
- Ciarrochi, J. V., A. C. Chan, y P. Caputi. «A critical evaluation of the Emotional Intelligence.» *Personality and Individual Differences* 3, nº 28 (2000): 539-561.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. *LAS COMPETENCIAS BASICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA C.A.P.V.* Cantabria: GOBIERNO VASCO, 2010.
- Eceiza, A., y M. J. Ortiz. «COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SEGURIDAD DEL APEGO EN EL FUNCIONAMIENTO SOCIAL DE LOS ESCOLARES.» *Emoción y motivación: Contribuciones actuales*. País Vasco: Gipuzkoa: Asociación de Motivación y Emoción, 2008. 211-224.
- Extremera, Natalio, y Pablo. Fernández-Berrocal. «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas.» *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 6, nº 2 (2004): 2.
- Fernandez-berrocal, Pablo, y Desiree Ruiz. «La Inteligencia Emocional en la Educación.» *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (EOS)* 6, nº 15 (2008): 421-436.
- Flick, Uwe. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.

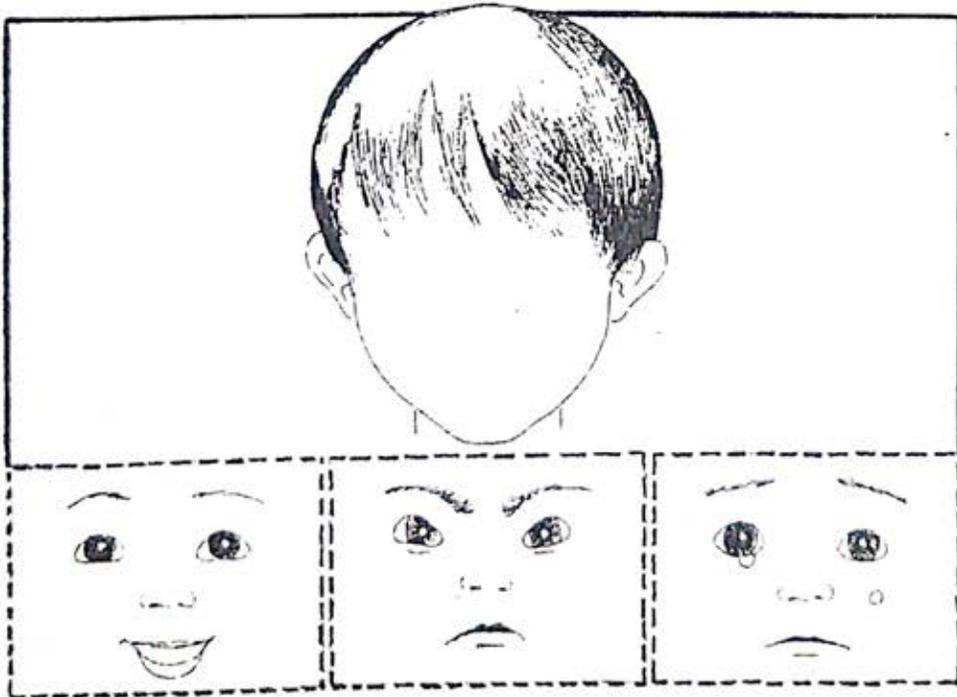
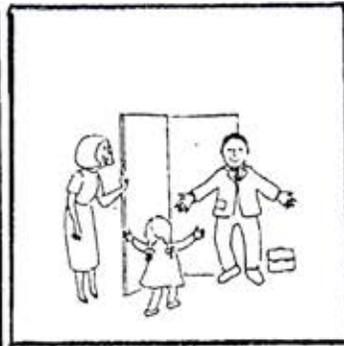
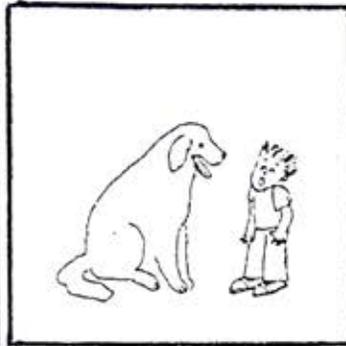
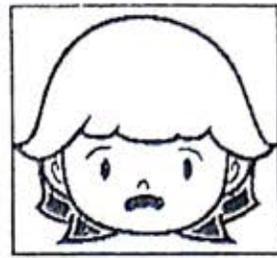
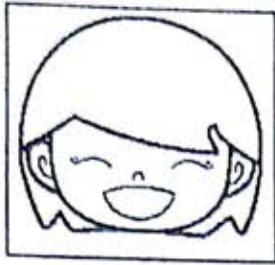
- Frade, Laura. *Desarrollo de Competencias en Educación: desde pre escolar hasta el bachillerato*. 2ª. Mexico D.F.: Inteligencia Educativa, 2009.
- Galicia, Graciela. «La Formación de la Identidad y la Orientación Educativa en la perspectiva de Bruner.» *REMO*, 2004-2005: 13-19.
- Giménez, Gilberto. «Cultura e Identidades.» *Revista Mexicana de Sociología* 66 (Octubre 2004): 77-99.
- . *Estudios sobre las culturas y las identidades sociales*. Mexico D.F.: Conalculca/ITESO, 2007.
- Giménez, Gilberto. *La Cultura Como Identidad y la Identidad como Cultura*. Guadalajara: III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, 2005.
- Giménez, Gilberto. «Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales.» *FRONTERA NORTE* 18, nº 9 (Julio - Diciembre 1997): 9-28.
- Giménez, Gilberto. «Modernización, Cultura e Identidad Social.» *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad* 1, nº 2 (Enero-Abril 1995): 35-56.
- . *Teoría y Análisis de la Cultura*. Mexico D.F.: CONACULTA, 2005.
- . *Teoría y Análisis de la Cultura*. Mexico D. F.: CONALCUTA, 2005.
- González, José antonio, y Jon Berastegui. *Inteligencia Emocional*. Editado por Gipuzkoako Foru Aldundia. Vol. III. VI vols. Gipuzkoa: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2008.
- Guil, Rocio, Paloma Guil-Olarte, José M. Mestre, y Isabel Núñez. «Inteligencia Emocional y Adaptación Socioescolar.» *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)* IX, nº 22 (2006).
- Guirin, Yuri. «Más allá del oriente y el occidente ¿Identidad o Mismidad?» *20 (ESPIRAL)* 7 (Enero/abril 2011): 39-59.
- Hall, stuart. «¿Quién necesita "identidad"?» En *Cuestiones de Identidad Cultural*, de Stuart Hall y Paul du Gay, traducido por Horacio Pons, 13-39. Bueno Aires - Madrid: Amorrortu, 2003.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, y Pilar Baptista. *Metodología de La Investigación*. Mexico D.F.: MCGRAW-HILL, 2006.
- López, María Elena. *Hijos Felices*. Bogotá: ESTRATEGIAS EDITORIALES, 2007.
- Martínez, Manuel. «Una Reflexión Sobre Cultura Popular e Identidad.» *ISLAS* 43, nº 130 (octubre-diciembre 2001): 49-58.
- Mayer, John, Peter Salovey, y D. Cruso. «Models of emotional intelligence.» En *Handbook of intelligence*, de R. J. Sternberg, 396-420. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Mayer, John, y Peter Salovey. «What is emotional intelligence?» En *Emotional development and emotional intelligence*, de Peter Salovey y D. Sluyter, 3-34. New York: Basic Books, 1997.
- Menecier, Elba. «Como influyen mis emociones en el estudio y el aprendizaje.» En *La Inteligencia Emocional en el Aula*, de Rosario López y María E. Arenas, 45. --: --, 2009.
- Ministerio de Educación. *Currículo Base del Subsistema de Educación Regular*. La Paz: Ministerio de Educación, 2012.
- . *UNIDAD DE FORMACIÓN N° 2. "ESTRUCTURA CURRICULAR Y SUS ELEMENTOS EN LA DIVERSIDAD: SABERES Y CONOCIMIENTOS PORPIOS"*. La Paz: Cuadernos de Formación continua. Equipo PROFOCOM, 2013.
- Molano, Olga. «Identidad Cultural un Concepto que Evolucionan.» *Opera*, nº 7 (Mayo 2008): 69-84.

- Montes, Raquel. «Ensayo sobre la Identidad.» *Eduinnova*, nº 25 (2010): 139-145.
- Orduna, Gabriela. «Desarrollo Local, Educación e Identidad Cultural.» *ESE (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra)*, nº 4 (2003): 67-83.
- Papalia, Diane E. *Desarrollo Humano*. Mexico D.F.: Mcgraw Gill, 2005.
- Pena, Mario, y Elvira Repetto. «Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo.» *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (EOS)* VI, nº 15 (2008): 400-420.
- Pinto, Mércia de Vasconcelos. *IDENTIDADE CULTURAL*. Brasilia: --, 2004.
- Prefectura de Santa Cruz. *Información Área. identidad y Pueblos Indígenas*. Santa Cruz de la Sierra: Gobierno Departamental de Santa Cruz, 2006.
- Rivero, Wigberto. «Docstoc.» *Sitio web de docstoc*. 15 de Abril de 2013. <http://www.docstoc.com/docs/145961578/mestizaje>.
- Robles, Beatriz. «La infancia y la niñez en el sentido de identidad.» *Revista Mexicana de Pediatría* 75, nº 1 (Enero - Febrero 2008): 29-34.
- Salovey, Peter, y John Mayer. «Emotional Intelligence.» *Baywood Publishing*, 1990: 185-209.
- Tintaya, Porfidio. «La Identidad como Proyecto. La afirmación del devenir de sí mismo.» En *PSICOLOGÍA CULTURAL IV: Identidades y Representaciones Sociales*, de Virna Rivero, 71-98. La Paz: IIIPP-PSICOLOGÍA-UMSA, 2012.
- . *Proyectos de Investigación*. La Paz: IEB, 2008.
- Unidad Educativa Flori Nicol. *Evaluación Psicopedagógica gestiones 2010-2011*. La Paz: Inedito, 2011.
- Vallés, Antonio, y Consol Vallés. *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro, 2003.
- . *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro, 2003.

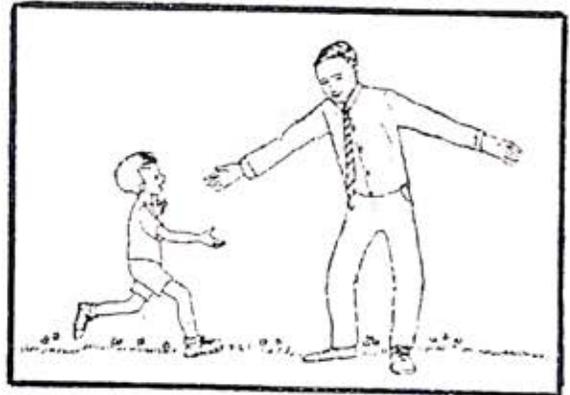
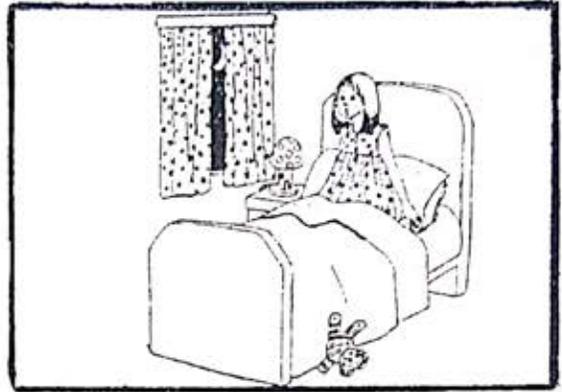
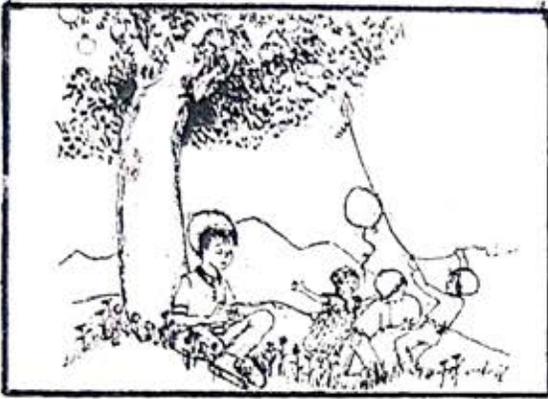


Anexos

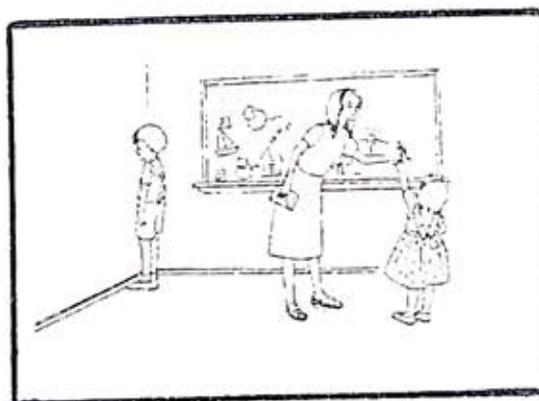
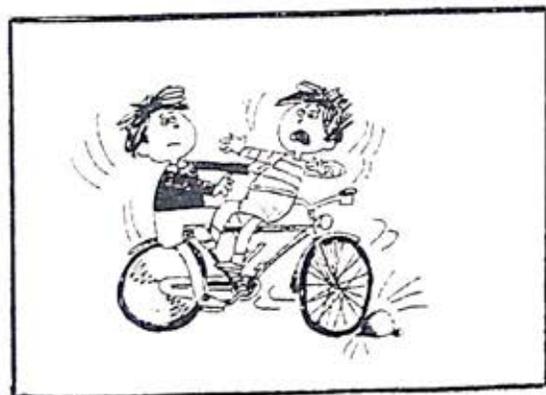
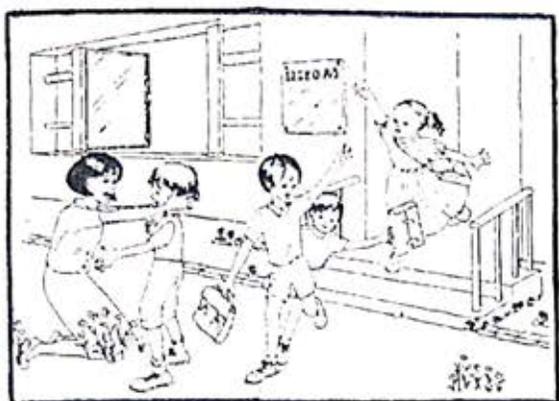
Ia.



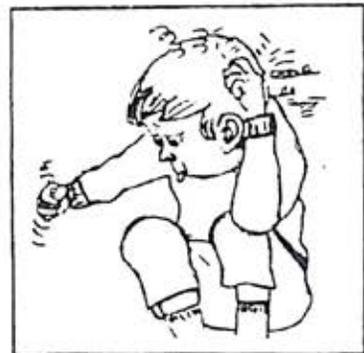
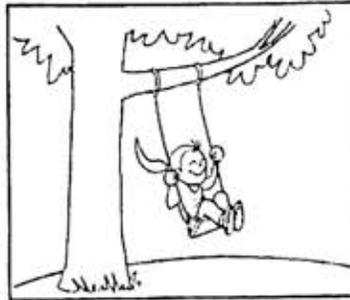
Ib.

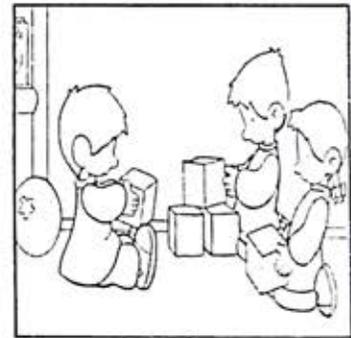
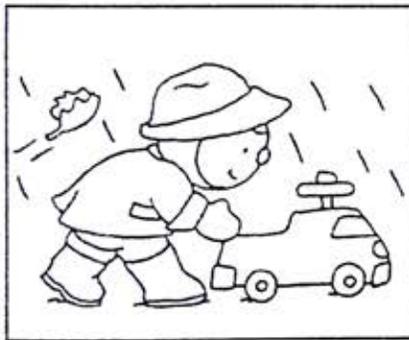
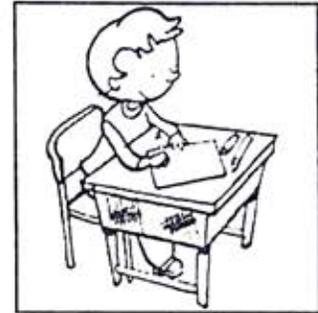
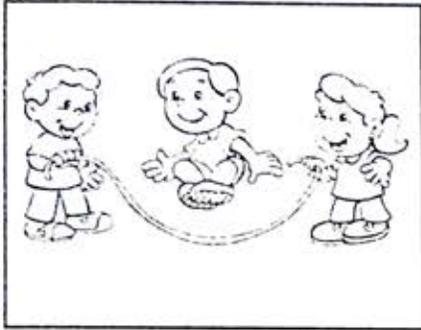
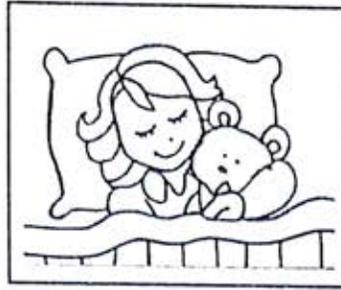
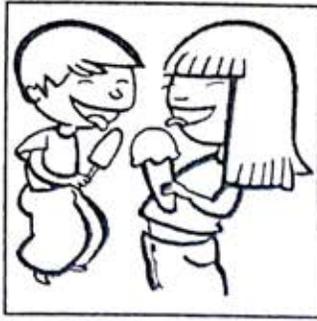


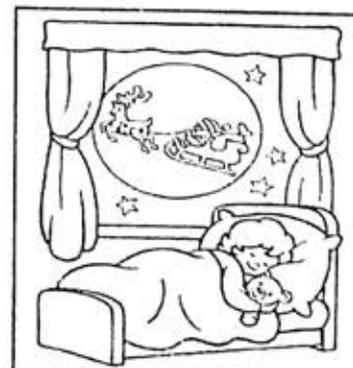
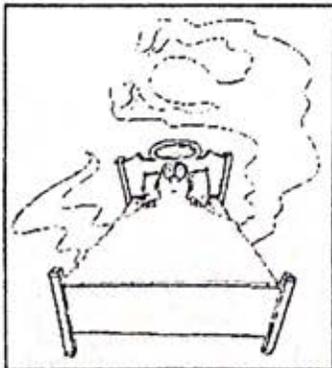
IIa.

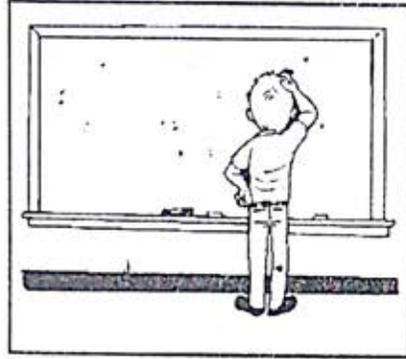
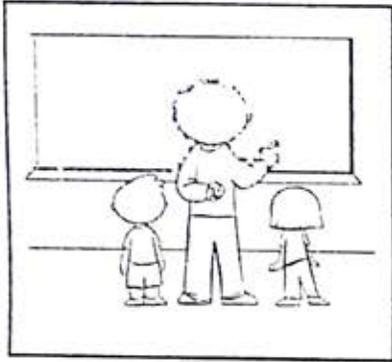


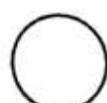
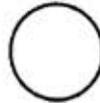
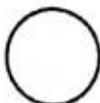
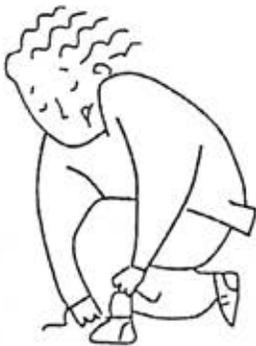
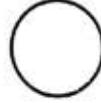
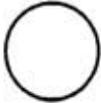
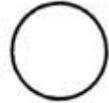
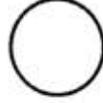
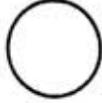
II b.

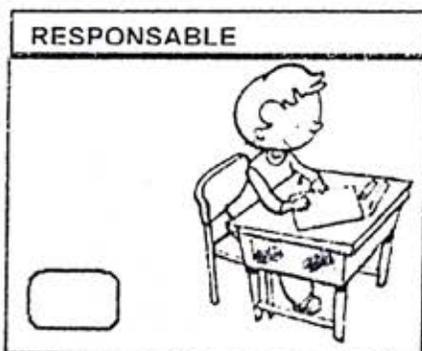
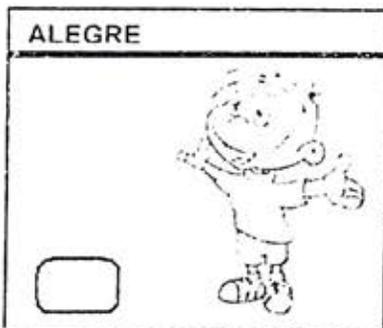












PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, EXPRESIÓN ARTÍSTICA E IDENTIDAD CULTURAL

| C | N° | DIMENSIÓN | OBJETIVO | PROCEDIMIENTO | MATERIALES | TIEMPO |
|----------------------|-----------|---|---|---|---|--|
| CONCIENCIA EMOCIONAL | 1ª SESIÓN | - Reconocimiento de emociones propias | - Reconocer las propias emociones | CONTANDO CUENTOS CON NUESTRAS EMOCIONES Inicialmente se jugará al mono mayor haciendo énfasis en la expresión facial de emociones y realizando explicaciones breves de cada una. Después se les relatará un cuento en el que se muestra bastantes emociones. En el cuento se hará que los niños sean personajes del mismo y en la medida que se relata sobre ellos deberán hacer lo que dice el cuento. Después se les preguntará como se sienten en ese momento y luego lo dibujarán en una carita representando esa emoción | - Caras de papel. - Colores - lápices | - 10 min. Juego mono mayor - 10 min. Cuento dramatizado - 10 min. Para dibujar su propia emoción. |
| | | Comprensión del significado y ventajas de las desventajas de las emociones. | - Tener en cuenta y aceptar las emociones que aparecen cada día. | DIARIO DE LAS EMOCIONES Esta actividad se realizara cada viernes durante 5 minutos. Para esto se elaborará un cuadro con cuatro rostros que muestren las cuatro emociones básicas (ira, tristeza, miedo y alegría). Las maestras preguntarán a los niños como se sintieron en la semana, y ellos deberán dibujar la expresión que describa su emoción en una cabecita de papel preparada previamente (un pequeño círculo). Los rostros se almacenaran en un panel de sobres preparado previamente para todos los niños. | - Papel y Lápiz. - Círculos de un diámetro de 5 cm. - Lápices de color. - Cuadro grande con rostros de emociones - Panel de sobres. | En la primera sesión: - 5 minutos para explicar los deberes del diario. - 5 minutos para cada viernes. |
| | 2ª SESIÓN | - Reconocimiento de las emociones de los demás. | - Reconocer las emociones de los demás. | LO QUE PRODUCEN LOS AYMARAS Se mostrará a los niños el video del Cuento "el zorro y el quirquincho" al finalizar el video se les preguntará que emociones vieron en el video mostrándoles imágenes de las mismas. Se explicara también a través del video, los tipos de alimentos que se producen en el campo (en la región andina). Después, a manera de ejercicio, se observara grupos de emociones en fotografías, los niños deberán reconocer una emoción en cada grupo, a manera que se hace esto se describirá brevemente las señales faciales básicas que describe cada emoción. Para finalizar se dibujará los alimentos que se aprendieron en el video (papa, maíz, y trigo). | - Fotografías digitales. - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "el zorro y el quirquincho" | - 5 min. Para ver el video. - 15 min. Para observar y analizar la fotografías - 20 min. Para realizar los dibujos. |
| | | Autovaloración | - Aceptarse y amarse. - Tener confianza para superar las dificultades. | SOY EL AMAUTA (SOY EL/LA RESPONSABLE) Cada día tendremos (3 o 4) responsables en clase que representara a un amauta. En la lista de nombres de la clase, pondremos un sticker al lado del nombre del responsable del día. La persona responsable tiene diferentes quehaceres: escribir el día en la pizarra, hacer los recados, repartir los deberes, etc. Tendrá también algunas ventajas: escuchar cosas bonitas del resto, ponerse primero/a en la fila a la hora de salir, etc. La persona responsable se presentará ante el resto, y comentará cómo se siente y por qué. Expresará al resto sus capacidades y dirá en qué le gustaría mejorar. La profesora le transmitirá a la persona responsable sus características más importantes (físicas y de personalidad). | - Símbolo de amauta. - Lista de la clase. - sticker. | 5 minutos al principio de clase. |
| | 3ª SESIÓN | Comprensión del significado y ventajas de las desventajas de las emociones. | - Diferenciar entre emociones positivas o negativas y lo que cada una implica | SAN JUAN EN POSITIVO O NEGATIVO Se mostrara fotografías de pinturas que reflejen emociones positivas y negativas relacionadas a San Juan y se les explicara que en esta fiesta: - Se creía que el sol se estaba enfriando (tristeza -). - Se hacían fogatas para ayudarlo (Alegría +). - A veces ocurrían accidentes y muchas plantas se quemaban (susto -) - A veces se hacían bailes con música al rededor de la fogata (alegría +) Cuando pasen las imágenes se les explicara si son positivas o negativas y porque. Después los/las niños/as deberán reproducir una imagen (+) y otra (-) | - Papel. - Lápiz. - Pinturas. - fotos de pinturas sobre San Juan - proyector (Data Show) - Computadora | - 10 min. Para mostrar y describir cada imagen - 20 min para realizar los dibujos |

| | | | | | | |
|----------------------|-----------|---|---|---|--|---|
| REGULACIÓN EMOCIONAL | 4ª SESIÓN | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Identificar las situaciones que conllevan emociones negativas y dirigirlas adecuadamente. | <p align="center">LA SILLA DEL "MALKU"</p> <p>Prepararemos un rincón en un espacio apartado para que los niños y las niñas puedan estar solos/as y tranquilos/as. Decoraremos el rincón con una silla, un bonito cojín y un póster todo con motivos referentes a cultura aymara indicando que es la "silla del Malku", a lo que se agregará una breve descripción sobre las autoridades aymaras. Este rincón será para una persona, o dos como mucho. Cuando sienten enfado o tristeza y sientan la necesidad de estar solos/as, podrán acudir al rincón. Cuando salgan del rincón, y acompañados/as de la profesora, reflexionarán a solas con ella.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Un rincón fuera del aula. - Una o dos sillas. - Un cojín. - Un póster. | <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para explicar la reglas de la silla y sobre las autoridades aymaras - 5 a 10 minutos para quienes la requieran. |
| | | - Estrategias de regulación emocional | - Conocer la información que ofrecen las emociones. | <p align="center">LO QUE NOS COMUNICAN LAS EMOCIONES</p> <p>Se mostrará en un video el cuento "la música en las montañas" el video describe emociones claras, una vez terminado se las descubrirá con todos los niños y se analizará la causa de esas emociones indagando así en la información que ofrecen las emociones. Simultáneamente se hará una explicación de los instrumentos musicales andinos. Finalmente cada niño y niña se dibujará a sí mismo tocando un instrumento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "La pastora y el Cóndor" | <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para hacer la descripción y mostrar las fotografías - 15 min. Reflexión. - 15 minutos para realizar los dibujos. |
| | 5ª SESIÓN | - Estrategias de regulación emocional | - Guiar las emociones de una manera constructiva. | <p align="center">ES MEJOR ESPERAR</p> <p>Se observará el video del cuento "El Coquena". Después se analizará respecto a la importancia de conseguir primero lo que se necesita y luego lo que se quiere. Se trabajará también entorno al tema de las utilidades de los animales andinos (llamas, alpacas y vicuñas) Se hará una explicación describiendo y diferenciando las necesidades de los deseos que surgen en diferentes situaciones de nuestra vida. Después todos los niños sacaran lo que traen en sus mochilas y los contenidos de la caja de sus mesas. Se jugará a una lotería de cosas necesarias, se mencionaran nombres de cosas necesarias y los niños deberán enseñar los objetos y se diferenciará entre las que son necesarios realmente y las que queremos. Explicaremos que hay cosas que necesitamos realmente (ropa, casa, comida...) y otras que queremos pero que no necesitamos (juguetes, videos, golosinas...) Entre todos y todas, comentaremos qué sienten cuando quieren algo y no se les compra o no se les da. Finalmente, cada niño dibujará una cosa que se necesita y otra que se quiere</p> | <ul style="list-style-type: none"> - hojas bond - lápiz y colores - mochilas y materiales de las mesas cada niño - Televisor y reproductor DVD. - Video de "El Coquena" | <ul style="list-style-type: none"> - 5 min para ver el video - 10 min para análisis y explicación de los cajones de las mesas - 10 minutos para jugar a la lotería de los objetos necesarios - 15 minutos para realizar los dibujos |
| | | - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | - Entrenar la capacidad de espera para conseguir algo. - Analizar la diferencia entre querer y necesitar. | | | |
| | 6ª SESIÓN | - Estrategias para el desarrollo de emociones positivas | - Desarrollar la capacidad de buscar salidas ante una situación e identificar qué emoción se siente en esa situación. | <p align="center">SEMBRANDO Y COSECHANDO</p> <p>Se hablara sobre las costumbres aymaras para la siembra y la cosecha mostrando fotografías de pinturas referentes al tema. Después se contara una historia de una familia que no tuvo buena cosecha porque la tierra dio pocas papas y además a estas se la comieron los gusanos. La familia está muy triste y no sabe qué hacer. Los niños dibujaran a los miembros de esa familia primero mostrando sus emociones y después haciendo algo para solucionar su problema.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - fotografía de pinturas - lápiz negro - colores - hojas bond - Guía costumbres aymaras siembra | <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para contar la historia y las costumbres de siembra y cosecha - 15 minutos para realizar los dibujos |
| | 7ª SESIÓN | Estrategias para el desarrollo de emociones positivas | - Controlar las emociones que nos dañan y buscarles una salida adecuada. | <p align="center">PUEDO CONTROLAR EL MIEDO</p> <p>Se observara el video del cuento "el Qoli wawita". Se hará una reflexión de por qué el "qoli wawita" no tenía miedo explicando la importancia de buscar salidas correctas para ya no sentir miedo. Simultáneamente se harán explicaciones del modo de crianza de los niños en el campo en función a lo visto en el video. Después, se realizara el siguiente juego: todos imaginan que están caminando en la calle y de repente se les hará escuchar sonido d cosas a las que generalmente se teme junto con imágenes motivándoles a no tener miedo y explicándoles por qué. Finalmente los niños dibujaran al "Qoli wawita".</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "El qoli wawita" | <ul style="list-style-type: none"> - 5 min. para ver el video. - 10 min de análisis y explicación - 10 min. para el juego de valentía - 20 minutos para realizar los dibujos |

| | | | | | | |
|---------------------|--|---|---|--|--|---|
| AUTONOMÍA EMOCIONAL | 8ª SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de regulación de sentimientos e impulsos | <ul style="list-style-type: none"> - Controlar la impulsividad | <p>LAS LLAMITAS IMPULSIVAS</p> <p>La maestra y el facilitador se disfrazaron de pastorcillos aymaras. El pastorcito dirá que se le perdieron sus llamitas porque se fueron a comer pastos que son de él. Entonces la pastorcita dirá que vio a las llamitas y que están allí en el curso (los niños representaran a las llamitas) entonces los pastorcitos les enseñaran a las llamitas a controlar sus impulsos simulando que comen sus pastos pero que de repente llegan a terrenos ajenos en donde deberán dejar de comer. Mientras comen, la auxiliar de aula les motivara a comer el parto ajeno (esto para poner en práctica el verdadero control de los impulsos). Finalmente los niños dibujaran una llamita con la ayuda de fotografías mostradas en el televisor del curso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápicos negro y de color. - Imágenes digitales de llamas. - Ropas de pastores aymaras | <ul style="list-style-type: none"> - 15 min. Para ejercicio de las llamitas - 15 minutos para dibujar la llamita |
| | 9ª SESIÓN. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de uno/a mismo/a (auto-concepto) | <ul style="list-style-type: none"> - Auto conocerse y aceptarse. | <p>DESCRIBIÉNDOME</p> <p>Cada alumno y alumna hará un dibujo de sí mismo/a, con la mayor exactitud posible (color de pelo, color de los ojos, altura...), pero además se representaran imaginando que son parte del pueblo Baure, para esto se hará una breve descripción de este pueblo mostrando imágenes referente a lo que se explica. Una vez terminado, (quienes deseen), lo expondrán al resto y comentarán las características físicas que tienen. Se les preguntará también si están contentos/las o si cambiarían algo. Los dibujos de cada alumno/a se pegarán en la pared del aula.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Papel. - Lápiz. - Pinturas. | <ul style="list-style-type: none"> - 10 min. Para explicar la características del pueblo Baure - 20 minutos para realizar el dibujo. - 10 min para exponer las características en grupo. |
| | | Autovaloración | <ul style="list-style-type: none"> - Valorarse como único/a. | <p>CÓMO SER ÚNICO</p> <p>Se contará un relato sobre las misiones jesuíticas de chiquitos mostrando fotografía y pinturas de esta región. El relato destacara sus características consideradas como únicas en el mundo. Posteriormente se hará una reflexión sobre qué aspectos personales nos hacen únicos y especiales. Finalmente se modelará en plastilina una iglesia jesuitica (en alto relieve sobre una hoja) comparando sus características con las de cada niño (estarán preparadas con anterioridad en pequeñas tritas).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Plastilina. - Computadora y proyector. - Guía de relatos y de reflexión - fotografías dig. - lápiz y papel | <ul style="list-style-type: none"> - 10 minutos para contar el relato. - 10 min. para la reflexión - 20 min para la realización del modelado |
| | 10ª SES. | <ul style="list-style-type: none"> - Noción de identidad | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los principales aspectos de personalidad | <p>EL TRABAJO DEL CAMBA</p> <p>Se realizara una descripción detallada de las características de personalidad de un "Camba" destacando las virtudes y mencionando algunas limitaciones, se hará especial énfasis en sus actividades de trabajo y sus hábitos cotidianos. Después se dirá a los niños que se dibujen como "cambas" (para lo cual tendrán imágenes de referencia proyectadas en data show) realizando lo que mejor saben hacer se tendrá también pequeñas tiras de papel con virtudes y defectos para que los niños las escojan y coloquen en sus dibujos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Computadora y proyector. - tiras de virtudes y defectos - fotografías digitales. - lápiz y papel | <ul style="list-style-type: none"> - 15 min. para la descripción del "Camba" - 15 min. para realizar los dibujos. |
| 11ª SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Valoración positiva de propias capacidades y limitaciones. | <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la costumbre de convertir los pensamientos negativos en positivos. | <p>PUEDO SER VALIENTE</p> <p>En esta sesión se hablara de la calle Jaén y de algunas historias famosas. Estas historias tienden a hablar de fantasmas por lo que se la contará con bastante cuidado; y al finalizar la historia se realizara un dibujo plasmando cómo se sintieron al escuchar las historias y otro destacando lo que harían para no tener miedo frente a esas historias. Antes de realizar este dibujo se caracterizara a detalle el valor de valentía como aspecto que nos permite lograr muchas cosas además de enfrentarnos al miedo. Durante el relato se mostrará ilustraciones de la calle Jaén en Data Show.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector computadora. - Cuaderno. - Lápiz negro y de color. - Guía de historias - guía de preguntas sobre la valentía | <ul style="list-style-type: none"> - 10 min. para contar las historias. - 10 min. para caracterizar y reflexionar sobre la valentía. - 20 min. para realizar los dibujos | |

| | | | | | |
|------------|--|---|--|---|--|
| 12ª SESION | - Valoración positiva de propias capacidades y limitaciones. | - Conocer sus propias capacidades y limitaciones. | <p align="center">¿PUEDO SER COMO EL QUIRQUINCHO?</p> <p>Se observará el video del cuento "El Quirquincho Músico". Después se realizará un análisis y explicación de la importancia de reconocer lo que se sabe y no se sabe hacer sin tener vergüenza ni miedo. Simultáneamente se harán explicaciones de la importancia del Charango para nosotros y la características de la música boliviana (se usara una canción instrumental como referencia didáctica). Finalmente los niños realizaran un dibujo en que ellos estén haciendo lo que mejor saben realizar y otro haciendo lo que les es muy difícil realizar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Televisor y reproductor DVD. - Papel, Lápices negro y de color. - Video "El Quirquincho músico" | <ul style="list-style-type: none"> - 5 min para ver el video - 10 min de análisis y explicación - 20 minutos para realizar los dibujos. |
|------------|--|---|--|---|--|

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL E IDENTIDAD CULTURAL



PRODUCTOS DEL PROGRAMA INTELIGENCIA EMOCIONAL E IDENTIDAD CULTURAL



