



UNIVERSIDAD
ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE DANZA

La Danza como generadora de una convivencia armoniosa al interior del Aula.

*Estudio sobre cuales de los factores del comportamiento escolar des
adaptativo son modificados por un taller de danza extra programático
realizado a estudiantes de educación general básica*

Profesor Guía: Dr. Patricio Alarcón Carvacho

Tesista: Camila Paz Araya Fabio

Tesis para optar al grado de Licenciatura en Danza

Mención Pedagogía

Santiago, Enero de 2014

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Problemática | 5 |
| 1.1 Antecedentes | 5 |
| 1.2 Justificación | 7 |
| 1.3 Factibilidad | 8 |
| 1.4 Aportes de la Investigación | 8 |
| 2. 1 Pregunta de Investigación | 9 |
| 2.2 Objetivo General | 9 |
| 2.3 Objetivos Específicos | 9 |
| 3. Marco teórico | 10 |
| 3.1. Descripción conceptual e histórica de los talleres de danza | 10 |
| 3.2 Descripción conceptual e histórica del comportamiento escolar | 15 |
| 3.2.1. Definición de Convivencia Escolar | 15 |
| 3.2.2. Comportamiento Escolar desadaptativo. | 19 |
| 3.2.3. Políticas y Programas relacionados con la potenciación del comportamiento escolar | 28 |
| 3.2.3.1. Política de convivencia escolar | 28 |
| 3.2.3.2. Programa de Habilidades para la vida | 35 |
| 3.2.3.3 Programa Paz educa | 38 |
| 3.3. Relación entre comportamiento escolar y talleres de danza | 41 |
| 4. Marco Metodológico | 47 |
| 4.1. Tipo de la Investigación | 47 |
| 4.2. Diseño de investigación | 48 |
| 4.2.1 Descripción de la población | 48 |
| 4.2.2 Descripción de la muestra | 49 |
| 4.3. Definición y operacionalización de las variables. | 50 |
| 4.3.1 Definición y operacionalización de la variable independiente Taller de Danza | 50 |
| 4.3.2. Definición y operacionalización de la variable: Comportamiento escolar. | 52 |
| 4.4 Descripción de Instrumentos | 53 |
| 4.4.1 Tópicos de los Cuestionarios para Autoridades educativas, estudiantes y padres | 53 |
| 5. Recolección y análisis de datos. | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1 Resultados de las anotaciones conductuales. | 55 |
| 5.1.1. Resultados de las anotaciones conductuales, por casos. | 55 |
| 5.1.2 Resultados de las anotaciones conductuales divididos por edad y tipo de colegio. | 57 |
| 5.2 Resultados en base a la autoevaluación de las estudiantes. | 59 |
| 5.2.1 Resultados en base a la autoevaluación de las estudiantes por caso y tipo de interacción. | 59 |
| 5.2.2 Resultados de la autoevaluación de las estudiantes divididas por edades y tipo de colegio, en relación con el tipo de interacciones. | 61 |
| 5.2.3 Resultados de la autoevaluación de las estudiantes, con respecto al tipo de agresiones divididas por casos. | 63 |
| 5.2.4 Resultados de la autoevaluación en relación al tipo de agresiones, divididas por tipo de colegio y edades. | 64 |
| 5.3 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes, por sus profesores jefes. | 66 |
| 5.3.1 Resultados de evaluación comparativa de las estudiantes, por sus profesores jefes en relación a los tipos de interacción del año 2012-2013. | 66 |
| 5.3.2 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus profesores jefes, en relación al tipo de interacción, por edades y tipo de colegio | 67 |
| 5.3.3 Resultados de la evaluación de las estudiantes por sus profesores, en relación a los tipos de agresión, divididas por casos año 2012-2013. | 69 |
| 5.3.4 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus profesores jefes, en relación al tipo de agresiones divididas por edad y tipo de colegio. | 70 |
| 5.4 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus apoderados, en relación a las responsabilidades familia-colegio. | 71 |
| 5.4.1 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus apoderados, en relación a las responsabilidades familia-colegio, divididas por casos. | 71 |
| 5.4.2 Resultados en base a la Evaluación de las estudiantes por sus padres en relación a las responsabilidades familia-colegio, ordenadas por edades y tipo de colegio. | 72 |
| 5.5. Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario. | 73 |
| 5.5.1. Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario aplicado a los profesores. | 73 |
| 5.5.2 Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario aplicado a sus apoderados. | 75 |
| 5.6. Resultados de la entrevista abierta realizada a las estudiantes partícipes del taller de danza contemporánea-moderna. | 76 |
| 5.7 Resultados de las notas realizadas por las estudiantes del colegio Club hípico. | 78 |
| 6. Conclusiones | 79 |
| 6.1 conclusión en base a la comparación de las opiniones de apoderados, profesores y estudiantes en relación a los tipos de interacción | 79 |
| 6.2. Conclusiones en base a la comparación de las opiniones de apoderados, profesores y estudiantes en relación a los tipos de agresiones. | 82 |
| 6.3. Conclusiones en base a la comparación de la entrevista abierta de las | |

| | |
|---|------------|
| estudiantes, y los cuestionarios abiertos a los apoderados y profesores. _____ | 85 |
| 6.4. Conclusión General _____ | 88 |
| 7. Bibliografía _____ | 90 |
| 8. Anexos _____ | 93 |
| 8.1 Información relevante al marco teórico. _____ | 93 |
| 8.1.1 Ley de violencia escolar. _____ | 93 |
| 8.2 En relación al diseño muestral _____ | 95 |
| 8.2. 1 Cuadros de especificación de la muestra _____ | 95 |
| 8.2.1.1 Cuadro Colegio Víctor Domingo Silva, Ñuñoa. _____ | 95 |
| 8.2.1.2 Cuadro colegio Club Hípico, El Bosque _____ | 96 |
| 8.2.1.3. Cuadro Establecimiento Educacional Emprender. _____ | 96 |
| 8.2.2 Cuadros de especificación de la muestra por casos _____ | 96 |
| 8.2.2.2 Cuadro de relación entre tipo de colegio y cursos _____ | 97 |
| 8.2.2.3 Cuadro de relación entre tipo de colegio y edades _____ | 97 |
| 8.2.2.4 Cuadro de relación entre las edades y los cursos _____ | 98 |
| 8.3 En relación a la recopilación y análisis de datos _____ | 98 |
| 8.3.1 Entrevistas colegio Víctor Domingo Silva _____ | 98 |
| 8.3.1.1 Primera entrevista a Colegio Víctor Domingo Silva _____ | 98 |
| 8.3.1.2 segunda parte entrevista colegio Vitoquino _____ | 104 |
| Sofía: ¡Oigan!, ¡Que injusto! _____ | 107 |
| 8.3.1.3 tercera parte de la entrevista al colegio Vitoquino _____ | 107 |
| 8.3.2 Entrevistas colegio Emprender _____ | 108 |
| 8.3.2.1 Primera parte de la entrevista a las estudiantes del colegio Emprender. _____ | 108 |
| 8.3.2.2 Segunda parte de la entrevista colegio Emprender. _____ | 110 |
| 8.3.3 Entrevistas colegio Club Hípico _____ | 114 |
| 8.3.3.1 Primera parte entrevista grabada colegio Club Hípico _____ | 114 |
| 8.3.3.2 Segunda parte entrevista a estudiantes del colegio Club Hípico _____ | 121 |
| 8.4. Evaluaciones por encuesta _____ | 123 |
| 8.4.1 Tabla de códigos para las evaluaciones por encuesta. _____ | 123 |
| 8.5. Tabla de simbología de las anotaciones conductuales _____ | 126 |
| 8.6 Cuadro de resultados en base a un cuestionario de alternativa de frecuencias y de preguntas de desarrollo. _____ | 127 |

1. Problematicación

1.1 Antecedentes

Muchos autores desde un tiempo a esta parte han mantenido un acérrimo interés por el tema de la convivencia en todos los ámbitos de la sociedad, sin embargo es de especial importancia la valoración que debemos hacerle al problema de la convivencia sobre todo en el ámbito escolar, ya que la escuela se presenta como un potente agente formativo en la vida de los seres humanos (al menos en el mundo occidental), siendo aprendizajes que se prolongan por el resto de la vida de los estudiantes. Es por ello que este proyecto de tesis se interesa puntualmente en lo que la danza puede generar en post del comportamiento escolar que es uno de los factores que inciden dentro de la convivencia escolar.

Sin embargo, al revisar las diversas políticas educativas, textos, seminarios, congresos y programas como el paz educa y el habilidades para la vida, provenientes desde el mundo de la psicología, la educación y la sociología, los que abordan la temática de la convivencia escolar, nos encontramos con que al querer generar una solución ante el tema, todos llegan a un consenso donde las mejores estrategias son invitar a los profesores a trabajar con nuevas metodologías como lo son el juego, el teatro de sombras, lectura y reflexión de textos, en constante apoyo de sus profesores y directrices escolares, considerando las metodologías que ellos mismos proponen como creativas y novedosas al tratar este tema, pero no hacen reparos en todo lo que generan estas propuestas y el porqué es necesario trabajar con estas metodologías.

Es así entonces como las estrategias mencionadas muestran sin darse cuenta, ni reparar en ello, atisbos de otro problema que podría estar fomentando la agresividad entre los estudiantes, y esto sería a mi parecer la necesidad de moverse junto a sus pares, no solo en forma simbólica, sino también físicamente, y es aquí entonces donde entra a jugar el papel de la danza, ya que ésta trabaja involuntariamente en lo que hoy conocemos por el nombre de contenidos transversales, siendo esto a lo que muchos autores han apuntado. Es por ello que hoy nos encontramos con nuevas metodologías dirigidas al desarrollo de estas variables como lo es la danza terapia, desarrollada por varios autores (López, 2006;

Martínez, 2005; Pains, 1995) extraído de (Hernández García & Torres Luque, 2009), y a Rolando Toro (2008) como gran promotor y estudioso de la Danza y sus beneficios en los aspectos físicos, espirituales, cognitivos y emocionales realizando y promoviendo estudios científicos a partir de ello, y creando así el método Biodanza.

Por otra parte, encontramos antecedentes en Colombia, de la creación del colegio del cuerpo (Chaux, 2004), en donde todos los estudiantes aprenden a través del movimiento corporal. Y me refiero no solo al tratamiento de los contenidos transversales, sino que el aprendizaje de todas las materias como matemáticas, lenguaje, ciencias e historia lo realizan a través de la danza.

Todas estas nuevas metodologías terapéuticas y nuevos métodos de enseñanza propuestos desde la danza, Comenzaron a surgir desde la creación o el florecimiento de lo que hoy llamamos Danza moderna, o lo que algunos han llamado Danza libre. Nombro entonces a Laban (La danza educativa moderna, 1978) como uno de los mayores y primeros divulgadores de los beneficios de la Danza en las escuelas, promocionándolos en el mundo de la danza, y fomentando así esta vinculación danza-escuela. De manera, que en el medio de la Danza pareciera que todos entienden y dan por hecho los beneficios de esta práctica en la escuela, como gran parte de las tesis en Danza ligadas a la Educación provenientes de las escuelas de artes Arcis, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Universidad de Chile lo demuestran. Estudios de tesis entre los que destaco a Araya y Labra (*Las Creencias sobre la Danza en la Educación de la Primera Infancia*, 2008) o a Canales y Turiel (*La creatividad y la tolerancia en la convivencia escolar de los espacios vulnerables*, 2012) provenientes del mundo del teatro, además de algunas(os) tesis en España, México y Argentina.

Pero a pesar de los estudios de tesis realizados, ninguno de ellos ha ligado a la danza con el tema del comportamiento escolar en la educación general básica y como ésta podría generar cambios en la vida al interior del aula, abordando puntualmente el tema.

1.2 Justificación

“De las 7.476 denuncias recibidas por la Superintendencia Educación Escolar, a abril del 2013, el 32% corresponde a maltrato escolar (2.383), de las cuales el principal motivo se concentra en el maltrato psicológico efectuado por un adulto hacia un alumno (43%), seguido del maltrato físico entre alumnos (26%) y el maltrato psicológico (19%)” (Paz Ciudadana, 2013).

Sin embargo, estos actos perturbadores, no quedan solo en el ámbito escolar sino que se propagan en todos los ámbitos de la sociedad, desde el metro al trabajo, del trabajo al hogar, del hogar a las amistades, y todo ello, según lo que expertos señalan, es a raíz de las conductas aprendidas durante nuestra infancia, presentándose la escuela como un Hito clave de experiencia educativa en nuestra niñez.

Pero, ¿No es que se han promovido desde siempre a las instituciones educativas, como entes formativos en todos los ámbitos del ser humano?, ¿lo que debiese incluir el desarrollo de los saberes valóricos y también emocionales?

A pesar de estos cuestionamientos, y de los intentos por cambiar reflejados en la incorporación de los contenidos transversales al curriculum escolar, la realidad es otra, donde vemos claramente como todas las esperanzas y el trabajo por mejorar la educación se basan en el desarrollo de las competencias y saberes netamente cognitivos por sobre los otros saberes mencionados, ¿Por qué siempre descuidamos el desarrollo de estas otras inteligencias?¿Por qué no enfocamos nuestra lucha sumando el entendimiento de los aspectos espirituales y valóricos que forman al ser?, ¿estamos o no viviendo en una sociedad cada vez más individualista, hedonista y vanidosa?(Gilles Lipovetsky, 1983-2002) extraído de (Canals Lambarri, 2011), ¿la Danza potencia entonces estas otras capacidades?, ¿contribuye entonces la Danza dentro de la escuela y así en la conformación de la sociedad futura hacia la promoción y valoración de conocimientos en post de un saludable comportamiento escolar?.

Es cierto que en los últimos años el estado ha realizado esfuerzos o al menos se ha cuestionado estos lineamientos generando así los contenidos y objetivos transversales, ¿pero será esto suficiente para abordar el aprendizaje de los seres humanos integralmente?

Es por todos estos cuestionamientos que se justifica ampliar el conocimiento en lo que refiere a la danza en la escuela, y el aporte de este arte que conecta, cuerpo, raciocinio y emociones hacia la potenciación de un saludable comportamiento escolar.

1.3 Factibilidad

Esta investigación será realizada en tres colegios en los que ya se imparte el taller de danza Moderna, que se desarrollarán durante al menos todo un año, los que son integrados por niñas de 4° a 8° año Básico.

Los colegios presentan total disposición cooperando con el registro de asistencia, notas, y conducta de las estudiantes participantes del taller.

1.4 Aportes de la Investigación

Esta Tesis pretende levantar conocimiento en referencia a la Danza en la escuela y el aporte que esta hace a la potenciación de las capacidades personales, en relación al comportamiento escolar. Es decir, busca saber si un taller de danza extra-programático modifica algunos factores del comportamiento escolar des adaptativo, y como es que ésta lo hace. Por tanto, este estudio sería de gran aporte a la problemática del comportamiento escolar des adaptativo, y así el desarrollo de esta tesis podría generar atisbos de metodologías nuevas de trabajo y abordaje de las conductas indeseables, siendo un aporte para toda la sociedad, y abriendo también el campo de la danza en las escuelas.

2.1 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los factores del comportamiento escolar desadaptativo, modificados por un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación general básica?

2.2 Objetivo General

Describir los factores del comportamiento escolar des adaptativo que modifica un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación general básica.

2.3 Objetivos Específicos

- Identificar los factores del comportamiento escolar des adaptativo que modifica un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación básica.
- Analizar los factores del comportamiento escolar des adaptativo que modifica un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación básica.
- Definir los factores del comportamiento escolar des adaptativo que modifica un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación básica.

3. Marco teórico

3.1. Descripción conceptual e histórica de los talleres de danza

Danza con un enfoque contemporáneo en la Escuela

Para la configuración del concepto de Danza en la Escuela, hemos querido acercarnos a lo que Bourdieu nos plantea como su visión de la educación en “*Los Herederos*” (2003), aquí vemos como los estudiantes se ven enfrentados a aprender aquello que el estado, según sus políticas educativas considera como lo educativo, que de igual forma está determinado por la cultura dominante, la cultura capitalista, de la que son beneficiarios los sectores más aventajados económicamente de la sociedad, dueños de las grandes empresas. en donde los mismos empresarios, son quienes generan las políticas educativas a su favor, educando a los escolares en post del neo mercantilismo, y así a la sociedad entera.

Lo que de igual forma, se refleja en la preferencia que también ha mostrado el estado Chileno, por incrementar las horas de matemáticas en desmedro de conocimientos que potencian las habilidades reflexivas, como son filosofía, historia, y por sobre todo las artes. Sin embargo, en los colegios ubicados en los sectores más aventajados del país, se les atribuye un énfasis y valoración especial a estas materias, al contrario de lo que ocurre en la educación pública, y si acaso el colegio no entregara estas herramientas, es el medio en que se desenvuelve el niño de las clases aventajadas, con salidas recurrentes a museos, al teatro, viajes fuera del país, incluso hasta con el dominio de sus padres de otros idiomas, quien se encarga de educarlo en estas aristas.

"La cultura de la élite está tan cerca de la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeño-burgués (y a fortiori si procede de un medio campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese savoir faire y ese savoir vivre que son naturales a una clase. Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia

que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad” (Bourdieu & Passeron, 2009, pág. 41)

Conclusión a la que Bourdieu llegó luego de su estudio de campo realizado en Francia, en donde se observa que a pesar de la gratuidad de la educación en dicho país, existe un mayor número de estudiantes provenientes de las clases económicas aventajadas, que de las restantes al interior de los establecimientos educacionales, por lo tanto, no sólo la desventaja económica que hoy impera en Chile para acceder a la educación es la causante de la desigualdad de oportunidades académicas, sino que también lo es, el que la educación ha sido creada por la elite, por tanto responde a sus intereses y se enmarca dentro de su cotidianeidad.

“Repetir que el contenido de la enseñanza tradicional esconde la realidad en todo lo que transmite es callar que el sentimiento de irrealidad es desigualmente experimentado por los estudiantes de distintos orígenes” (Bourdieu & Passeron, 2009, pág. 38)

Y sí sumado a esto, reconocemos que las clases dominadas quieren ser las dominantes, se vislumbra la lógica de la educación, en donde se necesitan adquirir los mismos conocimientos de quienes dominan (los dueños del sistema capitalista). Es claro entonces cual es la cultura que se enseña en la escuela.

“si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o renegación es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la elite” (Bourdieu & Passeron, 2009, pág. 39).

Sin embargo, como quienes dominan quieren seguir dominando dan a conocer o enseñan dentro del currículo formal sólo aquellas cosas que irán en beneficio de la clase social a la que pertenecen que corresponden a los intereses expansivos del capitalismo.

Dentro de esta misma lógica es que tomamos la premisa con que funciona actualmente el modelo educativo y sus reformas, cuya opción según Juan Casassus en la crítica "*Una exacerbación de los intentos de fortalecer la regulación desde el centro del sistema*" que hace al documento "*La Política de Reforma Basada en Estándares aplicada a Chile.*" (Casassu, 2010), es una educación llevada a procesos Tecno burocráticos que están finalizando en una desprofesionalización pues, como cita Casassus a Cuban , el connotado historiador de la educación americana, en la misma crítica ya mencionada, da cuenta de que se ha creado una situación que deja a los profesores en un estado que él denomina híbrido.

" Lo híbrido es que los profesores ya no saben si educar o enseñar para la prueba. Esto los complica y los confunde y los deja en un estado de perplejidad, puesto que se han formado profesionalmente para un trabajo y luego se encuentran con otra situación" (Casassu, 2010)

Este es entonces el escenario educativo en el que también nos encontramos, como sociedad chilena, y bajo en que el 21 de mayo de 1996, el presidente Eduardo Frei anunciaba al país la implementación de la jornada escolar Completa, puesta en marcha con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, fundamentada en la adquisición de un incremento en el tiempo para reforzar las materias que estaban débiles en algunos establecimientos, además de la adquisición de nuevos saberes, que vendrían a enriquecer el currículo escolar.

Sin embargo, más allá de esta motivación, también se aludió a otros dos argumentos socialmente importantes.

" El cuidado de los niños y jóvenes habida cuenta de la necesidad de aumentar el trabajo femenino en los sectores más pobres de la población y el aumento del espacio social, recreativo, cultural y deportivo en las poblaciones urbanas y sub-urbanas pobres densamente pobladas, al existir después de las cinco de la tarde un conjunto de establecimientos que pueden quedar liberados para la

comunidad, lo que no sucedía cuando estos funcionaban en doble jornada”
(García-Huidobro & Concha, 2009).

Siendo así, ésta la nueva realidad social al inicio de la puesta en marcha de lo que hoy conocemos como talleres extra-programáticos.

Es decir, luego de que los establecimientos implementaron la JEC, pudieron contar con el espacio físico y temporal para el desarrollo de los talleres extra-programáticos, los cuales apuntan desde las necesidades de los establecimientos educacionales, al esparcimiento y desarrollo de otras capacidades en los estudiantes, siendo los talleres más populares los deportivos y artísticos.

Sin embargo, no debemos olvidar que uno de los fundamentos para implementar la JEC, fue la necesidad de dar a conocer nuevos saberes a los estudiantes, cosa que no ocurrió en la mayoría de los establecimientos, sino que se optó por reforzar las materias comúnmente valoradas por esta sociedad, como lo son las matemáticas. Dejando relegadas las artes y los deportes, a los tiempos extra-programáticos.

De manera que, en la mayoría de los colegios chilenos, la danza sólo toma su poder dentro de los talleres extra-programáticos o de libre elección, debido a que muy pocos establecimientos educacionales la incorporan dentro de su currículum escolar formal.

Este es el marco en el que se encuentran por tanto, los diversos talleres de danza desarrollados en los establecimientos educacionales, y que representan el motivo de este estudio, en el que se trabajará en este caso a partir del taller de danza contemporánea-moderna.

Nos referiremos por Danza contemporánea-Moderna a la mezcla de los principios y elementos trabajados entre estas dos corrientes de danza.

“La danza contemporánea nace como reacción contra el formulismo y artificios del ballet. El movimiento utilizado obedece a una lógica emocional y busca la plasticidad, la naturalidad y la sensación corporal partiendo del centro corporal.

Su técnica es construida sobre la respiración que a su vez está íntimamente ligada a la relajación, utilizando el efecto de la gravedad. Desequilibrio, equilibrio en los movimientos libres, controlados, ondulatorios, detenciones, etc. Presenta un vocabulario técnico que varía según las escuelas y ofrece un contenido de comunicación y expresión esencialmente filosófico y psicológico” (García, 1997, pág. 22).

Por otra parte,

“La Danza Moderna intenta explorar más y más los contenidos expresivos de los diferentes componentes del movimiento. El espacio, el tiempo, la dinámica y las formas corporales” (García, 1997, pág. 22).

El taller de Danza Moderna-contemporánea trabaja entonces, desde las propias capacidades de movimiento, bajo la concepción de que todo ser humano sabe danzar, apreciando al ser humano en su totalidad, buscando auto descubrirnos y reconectar las capacidades personales que creíamos perdidas, como la creatividad, la reflexión y la expresividad emocional y corporal.

Es por ello que además se hace inevitable y fundamental el contacto con otros. Por lo tanto, el taller se presentará no solo como un medio de entretenimiento y goce, si no como un espacio de encuentro y conocimiento personal y comunitario, además de una posibilidad para recuperar las capacidades corporales, la salud física y emocional.

¿Por qué no llamar entonces, al taller como Danza Contemporánea? La respuesta está basada en mi experiencia como estudiante de Danza, considerando de forma muy personal que el trabajo bajo los factores, como el tiempo, espacio y energías también dotan

de una experiencia enriquecedora a las estudiantes, además de ser la danza moderna una técnica que utiliza en mayor medida la imitación cinética, por lo que también desarrolla otras facultades en las estudiantes, como son la coordinación, el ritmo, la memorización y la agilidad mental-corporal. Justificando así entonces la mezcla de estas dos disciplinas, para el beneficio de la danza en la escuela.

En medio entonces, de todo este contexto educativo, la danza, como un arte vivo, resultaría una disciplina artística de ruptura y oposición ya que no responde a los estándares rígidos presentes en la Política Educativa Chilena. De modo que ésta deja de ser una herramienta efectiva para los intereses mercantiles del sistema económico actual, a lo que se suma una rutina de vida obsesionada, dándole más relevancia al logro de un producto que al proceso y la experiencia de éste.

3.2 Descripción conceptual e histórica del comportamiento escolar

3.2.1. Definición de Convivencia Escolar

Antes de hablar del concepto de comportamiento escolar es necesario realizar una distinción con el concepto de convivencia escolar.

Recordemos que Convivencia es la acción de convivir (vivir en compañía de otro u otros), por tanto la convivencia escolar hace referencia a los modos en que interactúan todos los actores educativos y el tipo de relaciones que establecen acordes a ello. La convivencia escolar es por tanto, un tema de suma importancia, ya que un buen clima al interior de un establecimiento educativo, y más aún dentro del aula, propiciaría también un mejor desempeño escolar. Si somos parte de un entorno en que nos sentimos acogidos, respetados y con la libertad de expresarnos, todo aprendizaje se vuelve mucho más enriquecedor y atractivo. Sin embargo, cada uno de nosotros posee una personalidad diversa, y al interactuar es muy común que choquemos y nos encontremos con que no logramos llegar a consenso con el otro, sin entendernos, o derechamente rechazándolo. Muchas veces burlándonos por ser distinto.

Éste es entonces el inicio de los conflictos que llevarían a una mala convivencia escolar, lo que según diversos autores sería producto de diversos factores que se involucran en la conformación de las maneras aprendidas en que cada ser comparte con otro, siendo esto lo que dificulta o crea tensiones en el convivir.

En referencia a la problemática de la convivencia escolar y con la preocupación de mejorar las herramientas que el sistema educativo dota a sus estudiantes se destaca el trabajo realizado por Calo Iglesias Díaz al instaurar en 1985, de forma sistémica y permanente el seminario Galego de Educación para la Paz, el que en 1986 entró a formar parte de la Internacional “Teachers for Peace”(AEIP), cuyos temas tratados pasaron a ser modelo de referencia para infinidad de ONGs en todo el mundo. Otro hito importante generado a partir de esta iniciativa es la instauración del día escolar por la Paz, cada 30 de enero, en el aniversario de la muerte de Mahatma Gandhi.

Así es entonces, como éste y otros autores han escrito libros que tratan en profundidad el tema, categorizando las posibles causas que generan problemas en la convivencia escolar, algunos enfocándose en la escuela como principal ente generador de violencia (Torrego & Moreno Garcia, 2003), otros haciendo referencia a la sociedad, y el estado como potenciadores de esta violencia (Iglesias Díaz, 1999), y otros realizando un catastro del posible nacimiento de esta problemática, haciendo un recorrido por variables como; la autoestima, el ambiente, el contexto familiar, el contexto escolar, el grupo de pares, la televisión, el temperamento, el género y las habilidades cognitivas (Arón & Milicic, 1992), dando a conocer diversos tipos de “comportamiento escolar”, que es el punto de referencia de este proyecto de tesis.

En lo que a Chile respecta, es recién gracias a la encuesta realizada en 1997 por INJUV, la que reveló una temática de especial interés en el ámbito escolar y para toda la sociedad, y es que ésta dejó entrever la dinámica habitual de violencia al interior de los colegios, acrecentando el interés por esta temática a finales de los noventa. Por ende, el Instituto Nacional de la Juventud encargó al Centro de Investigación y Desarrollo de la

Educación (CIDE) la realización de un estudio orientado a identificar y describir los principales nudos de conflictos y las variables organizacionales que pueden estar incidiendo en el fenómeno de la violencia escolar, y así poder elaborar estrategias de solución basadas en los métodos alternativos de resolución de conflictos, tales como la mediación. Documento que fue elaborado en septiembre de 1999.

“De acuerdo a este objetivo se recurrió a las informaciones que pudiesen aportar los distintos integrantes de la comunidad escolar: jóvenes, docentes, inspectores, directivos, padres y apoderados.

Dadas las características del estudio, la metodología empleada fue de carácter cualitativo recurriendo a distintas técnicas de recolección de datos como lo son los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad”. (INJUV, 1999)

Es a partir entonces, de este primer estudio, que el MINEDUC realiza los primeros lineamientos para abordar la temática de la convivencia escolar. Desarrollando así la Política de convivencia escolar en el año 2003.

Luego de esto, el ministerio del interior encarga una serie de encuestas entre el año 2005 y 2007 para informar y detectar el movimiento de la violencia al interior de las aulas. A partir de ello, el ministerio del interior ejecuta el proyecto “prevención de violencia y promoción de conductas pro-sociales en establecimientos educacionales, del programa Chile seguro, del ministerio del interior, el cual se ejecuta en el marco de implementación de la política y estrategia nacional de seguridad pública 2006-2010. Proyecto que fue implementado en la región de Valparaíso entre el 2006 y 2008 (Galerna, 2006-2008).

Desprendiéndose así, desde la política de convivencia escolar programas como el *Habilidades para la vida* realizado por la JUNAEB y el *Paz educa*, realizado por la fundación Paz Ciudadana, con funcionamiento hasta el 2010. Programas que han sido profundizados gracias a la promulgación de la Ley sobre violencia escolar, en septiembre del año 2011. Lo que permitió, un mayor control de los establecimientos educacionales, bajo la atenta mirada de la superintendencia de educación.

En la actualidad encontramos en funcionamiento el programa *Después de clases, de jornada alterna a la escolar*, encargado por el ministerio del interior, el que es parte de su plan de seguridad pública del programa Chile Seguro implementado entre el periodo que va desde el 2010 al 2014.

“Este tipo de programas -focalizados en los grupos de mayor riesgo dentro del sistema escolar- son efectivos en reducir el involucramiento delictual en menores de edad, porque les ofrecen una alternativa atractiva para el uso de su tiempo libre y cuentan con actividades y servicios, tales como programas de desarrollo de habilidades y actividades de enriquecimiento educacional. (Gobierno de Chile)”

Y el programa PREVE, que es una renovación del programa Paz Educa, desarrollado por la fundación Paz Ciudadana. PREVE consiste en la creación de un manual, que actualmente se encuentra implementándose en una serie de establecimientos educacionales del país, que propone un modelo de gestión para hacerse cargo de los problemas de violencia escolar.

Por otra parte, es también necesario mencionar el congreso realizado a principios de este año (2013) “V Congreso Iberoamérica de Violencia Escolar: “Conversar la cultura escolar para construir convivencia” que reunió a más de 700 participantes, investigadores, expositores, docentes y expertos en materia de violencia y convivencia escolar en la Universidad Diego Portales. En donde se abordaron los avances y problemáticas aún existentes en materia de violencia escolar. En donde el Presidente de la Comisión Organizadora, Ricardo Hevia, dio a conocer un decálogo con las 10 medidas para enfrentar la violencia escolar en Chile a nivel de política pública.

El decálogo es firmado por los miembros de la Comisión Organizadora del V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, quienes representan a las 13 instituciones participantes: Universidad Diego Portales, P. Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Observatorio de Violencia Escolar, P. Universidad Católica,

Valoras UC, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Universidad de Concepción, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Fundación Paz Ciudadana, ANCORA, Universidad Santo Tomás y Fundación Paréntesis. (Paz ciudadana)

Aquí mismo algunos autores señalan o introducen el concepto de habilidades sociales, definido como; *“La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para otros”* (Combs y Slaby, 1977, p. 162) extraído de (Arón & Milicic, 1992). Dado que estas habilidades sociales, son uno de los factores del comportamiento escolar que pueden ser aprendidas y por tanto, potenciadas para establecer una saludable convivencia escolar.

3.2.2. Comportamiento Escolar desadaptativo.

En primera instancia, el comportamiento escolar, está dado por las relaciones y aprendizajes que se efectúan al interactuar con sus pares, la familia, y con el entorno educativo (Profesores, directivos, escuela), en una relación ambivalente. Es decir, el comportamiento de un niño está dado por estos factores, pero también el determinado comportamiento de un niño puede modificar, el tipo de relaciones que establece con sus pares y autoridades educativas.

Ana María Arón y Neva Milicici, en su libro *Vivir con otros* (1992), realizan una recopilación de diferentes autores que hablan de las competencias o habilidades sociales en donde se distinguen dos grandes grupos de niños que presentan problemas en su ajuste social: los niños inhibidos, tímidos o aislados y los niños impulsivos, agresivos o asociales.

“Los niños inhibidos, tímidos o aislados son descritos como excesivamente sobre controlados en su conducta y en su expresión de sentimientos, con baja frecuencia de interacción con otros. Son niños que habitualmente no defienden sus

derechos y se conforman fácilmente a los deseos de los demás; son pasivos, lentos en sus reacciones y en su discurso. No inician interacciones sociales y tienden a responder negativamente cuando alguien se les acerca, pueden presentar sentimientos autodepreciativos y de inadecuación” (Michelson 1983; Spivack et al., 1976) extraído (Arón & Milicic, 1992).

“Los niños agresivos, impulsivos o antisociales han sido descritos como poco cooperativos, desobedientes y agresivos; tienden a violar los derechos de los demás, frecuentemente son destructivos, buscan llamar la atención, son impopulares entre sus pares, a la vez que reciben frecuentes muestras de rechazo. Estos niños presentan un alto nivel de actividad, pueden ser disruptivos y a menudo parecen desconsiderados a causa de su impaciencia (Dowrick, 1986). En general tienen estrategias pobres de autocontrol y es frecuente que presenten además, trastornos de aprendizaje y problemas de rendimiento, constituyéndose en un grupo en riesgo de deserción escolar (Michelson, 1983)”.

Las variables que influirían en el posterior comportamiento al interior del establecimiento educacional, que moldearían o propiciarían estas habilidades sociales serían; el ambiente o los agentes externos, que estaría dado por el contexto familiar, el contexto escolar, el grupo de pares y la televisión. La dimensión personal, en donde entran las variables constitucionales como lo son el temperamento, el género y el atractivo físico y finalmente hablaremos de los factores psicológicos, donde se engloban los aspectos cognitivos (locus de control), factores afectivos (autoestima) y los aspectos conductuales (apertura, cordialidad y asertividad).

Así mismo, el contexto familiar, está dado por el hogar que;

“es considerado como la matriz social en que se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. La familia ha sido visualizada como la mayor agencia de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo” (Rotter, 1981) extraído de (Arón & Milicic, 1992).

El hogar sería entonces el primer lugar donde aprendemos a comportarnos en sociedad, y donde se nos brindarían las primeras habilidades sociales al relacionarnos con otros, siendo;

“Las familias coercitivas, aquellas que ejercen control por la fuerza y con amenazas de castigo físico sobre sus miembros. En este tipo de familia se ha encontrado una significativa proporción de niños cuyos comportamientos son agresivos” (Patterson, 1975, extraído de (Arón & Milicic, 1992)

“Las familias hostiles y restrictivas tienen niños que tienden al aislamiento social, a ser dependientes y poco hábiles para resolver problemas interpersonales” (Mussen, 1985; Spivack y Shure, 1976) extraído de (Arón & Milicic, 1992)

“En el otro extremo, las familias sobreprotectoras y restrictivas tienden a tener niños inhibidos, dependientes, poco asertivos y tímidos” (Mussen, 1985; Spivack et al., 1976, extraído de (Arón & Milicic, 1992)

Otro de los factores decisivos o que influyen el comportamiento de un niño, es el lugar en donde pasan la mayor cantidad de su tiempo, que sería la escuela.

“La escuela es la segunda gran agencia socializadora para los niños. La escuela tiene dos tareas principales interrelacionadas: la educación y la formación (Lindsey,1987). En este sentido existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la Familia. Entrar a la escuela implica abrirse a la influencia de las relaciones interpersonales con otros adultos significativos (los profesores y otras personas con quienes el niño tiene contacto a diario en la escuela) y con los pares” (Arón & Milicic, 1992, pág. 24).

Por lo tanto, la personalidad, y la manera en que se enfrenta el profesor a sus estudiantes (al igual que el resto de la comunidad educativa) influencia de sobremanera al posterior comportamiento del niño para con él, considerándose según Delamont (1976) y

Fontana (1985) como un currículo oculto, en donde el profesor entrega estos conocimientos sin hacerlo deliberadamente (Arón & Milicic, 1992).

Otro punto del que habla Arón y Milicic es sobre la Autoestima de los profesores, la que propiciaría ciertas conductas, en donde, los profesores con baja autoestima tienden a tener a estudiantes desmotivados y dependientes de los adultos.

Tampoco podemos olvidar el tipo de metodologías utilizadas por los profesores.

“Las metodologías educativas utilizadas en la sala de clases también influyen en el comportamiento de los niños. Por ejemplo, las clases organizadas en pequeños grupos estimulan las relaciones interpersonales cercanas y la amistad entre los estudiantes. Este estilo de enseñanza reduce la probabilidad de tener alumnos que se aíslen en el contexto escolar (Hallinam, 1981) extraído de (Arón & Milicic, 1992, pág. 25).

Refiriéndose a este mismo punto, las autoras mencionan otras técnicas como las del modelo teórico de *modificación conductual*, en donde se indica como la actitud del profesor influye en la conducta de los estudiantes (patterson, 1975; O’Leary, 1977), El estudio clásico de Madsen, Becker y Tomas, *Reglas, elogiar e ignorar: elementos del control en la Escuela primaria*, concluye que al ignorar las conductas inapropiadas estas disminuyen. Otro punto importante son las expectativas que el profesor tiene en los escolares, fenómeno que aquí es llamado *“profecía auto cumplida, trabajado en el estudio Pigmalión en la sala de clases “(Rosental y Jacobson 1968)*, en donde a un sector de profesores se les habló de las grandes capacidades de un grupo de estudiantes escogidos al azar, que realmente no poseían capacidades distintas a las de sus compañeros, sin embargo la atención de los profesores se volvió hacia a ellos permitiendo que estos alcanzaran mayores logros académicos que el de sus pares.

Otro punto a considerar es el ambiente físico que se genera y del que es parte el establecimiento educacional, en donde;

“El estilo de enseñanza del profesor puede estar afectado por la ubicación geográfica de la escuela (rural, urbana, lejos o cerca de centros poblacionales), la ubicación de la sala de clases en relación al resto de la escuela o el espacio disponible que tiene el profesor para realizar su clase. La distribución de los niños en la clase y el arreglo de los pupitres puede dar origen a distintas formas de interacción profesor-alumno (Delamont, 1976) extraído de (Arón & Milicic, 1992, pág. 27)

Otros estudios indicados por las autoras muestran que la densidad poblacional también influiría en el comportamiento agresivo, en donde en condiciones de sobrepoblación existiría un aumento de los comportamientos agresivos y una disminución en los contactos personales cercanos entre los miembros del grupo (Krantz y Risley, 1977).

Al tamaño de la escuela se sumaría también a otro condicionamiento del comportamiento entre escolares. Se observa claramente que en los colegios pequeños los estudiantes participan de más actividades extracurriculares y tienen mayor cercanía con sus profesores, y en los establecimientos grandes, la cercanía se ve dificultada por la cantidad de estudiantes y la casi imposibilidad de conocerlos a todos.

Es así entonces como los adultos significativos, la organización escolar, la actitud de los profesores y los estilos educacionales juegan un papel importante en el desarrollo social de los niños.

Como anteriormente habíamos señalado otro factor decisivo es el grupo de pares, todo niño necesita sentirse parte de un grupo, o ser aceptado por éste, ya que este sería un clima generador de habilidades sociales lo que potenciaría el proceso de crecimiento personal;

“En el proceso de crecimiento personal son centrales el aprendizaje de formas de exponerse en público, el aprendizaje de las reglas y de la negociación, el

desarrollo de conductas pro sociales y la capacidad de enfrentar conflictos y relaciones competitivas. Todos estos aprendizajes tienen lugar dentro del grupo de pares”. (Arón & Milicic, 1992, pág. 29)

En donde el sentirse excluido dentro de un grupo se relacionaría con la presencia de severos problemas en el área de las relaciones interpersonales (Herbert, 1985).

Un niño que juega con otros es un niño que ha aprendido de sus amigos y con sus amigos, en donde existe una interacción entre el diálogo que se genera al tratar de compartir con otros, en donde “yo” sedo y “el otro” sede para construir una relación, y donde también aprendo de este otro, en el sentido de cómo interactuar con otros.

Por último, la amistad contribuye a la socialización del niño a través de su impacto en la formación de la imagen de sí.

“Aquellos niños que son más aceptados por sus pares presentan una mayor frecuencia de conductas de apoyo a sus amigos, de refuerzos sociales positivos, de expresiones de amabilidad, junto a una mayor tendencia a ofrecer y aceptar iniciativas de amistad” (Combs y Slaby, 1977, extraído de (Arón & Milicic, 1992, pág. 30).

“El apoyo social se considera un medio para reducir el impacto de los estresores externos. Es así que el tener un amigo cercano, alguien con quien hablar confidencialmente y compartir los propios problemas, reduce los efectos negativos de ciertos eventos estresantes. Esto es cierto para los adultos y también lo es para los niños. Existen estudios de autoreporte que indican que aquellos niños de bajo status sociométrico experimentan además tensión e incomodidad en las situaciones sociales, y reportan mayor desagrado e insatisfacción en las situaciones sociales que sus pares más aceptados por el grupo” (Putallaz y Gottman) 1983, extraído de (Arón & Milicic, 1992, pág. 31).

Por otra parte, si tomamos en consideración la cantidad de horas que los niños ven televisión al día, es innegable que debemos referirnos a este medio como un potente agente educativo en los niños. El punto no es que la televisión sea o no dañina para los niños, ni en qué medida lo sea, si no, cuál es la información que les entregamos a los niños a través de ésta.

Acorde a ello encontramos según las autoras Arón y Milicic, dos líneas que plantean esta interrogante, existiendo estudios que apuntan hacia la influencia negativa de los programas violentos, o de la cantidad de violencia que se puede observar en diversos programas, y que a pesar de que en su mayoría se sigue la lógica ganadora del bien sobre el mal, las investigaciones demuestran que ello no contrarresta los efectos negativos de la violencia en los televidentes.

Por otra parte, tenemos los estudios que enfatizan en que el poder de la televisión es tal, que puede ser ocupado para educar a los niños, enseñándoles valores, ciencias, matemáticas, lenguaje o lo que se quiera inculcar en los estudiantes, por lo que hay que tener sumo cuidado con lo que se presenta en televisión, ejemplos de estos programas educativos serían, plaza Sésamo y la casa de Micky Mouse, además de otros que han ido apareciendo en el mercado televisivo.

Bajo el segundo grupo de factores que influyen en un desadaptativo comportamiento escolar, podemos hablar de la dimensión personal, que es todo aquello con lo que carga un niño desde su nacimiento.

En primera instancia tenemos al el temperamento, concepto bajo el que se clasifica a los niños en *fáciles, difíciles y medianamente fáciles-difíciles* (Thomas y Chess, 1993) extraído de (Arón & Milicic, 1992).

Ello hace referencia a la posesión de ciertas conductas desde su nacimiento. Si observamos a los bebés notaremos a; bebés muy demandantes, que lloran constantemente

en búsqueda de su madre (nos referimos a niños sanos, que no presentan algún motivo aparentemente anormal por el cual llorar), a niños fáciles, que solo lloran cuando necesitan alimentación, abrigo o cambio de pañales, y a niños medianamente demandantes, quienes lloran ante estas dos variables.

Según estos autores estas clasificaciones se irían prolongando a lo largo de nuestras vidas.

Otro factor decisivo mencionado por Arón y Milicic es el Género, en donde según estudios hechos por Condemarín, Chadwick y Milicic (1981) los hombres serían más propensos a ser participes de conductas agresivas, y las mujeres responden a lidiar frente al conflicto, lo que se daría debido al mayor desarrollo de las capacidades lingüísticas de las féminas por sobre los varones, aprendiendo a hablar antes y a expresarse mejor mediante las palabras.

También vemos como la sociedad ha sido quien condiciona estas conductas, incitando a los niños a no llorar y a arreglar los problemas a golpes, llamándoles “Machitos” ante estas acciones, que generan por cierto, un aumento en los niveles de stress al encapsular lo que sienten, generando un círculo vicioso de violencia ante el desposeimiento de las herramientas necesarias para expresar lo que se siente.

El atractivo físico también es otro punto a mencionar. Todos fuimos parte en nuestros colegios de esta dinámica que se genera en relación a la belleza o el atractivo físico, en donde existe una preferencia ante ser amigos de los niños con mayor atractivo físico y un menosprecio ante los más desaventajados físicamente, ya que el relacionarnos con niños más atractivos sería atrayente del éxito social, claramente todo ello también está dado por los ideales de belleza que el mundo ha puesto en el tapete. Otros estudios hablan, que estos gustos ante la belleza tienen que ver también con factores biológicos como la simetría del rostro, y el aspecto general del cuerpo como indicador de salud, lo que aseguraría nuestra supervivencia.

Otro punto importante, determinante del comportamiento escolar serían los aspectos cognitivos, quienes también determinan la manera en que nos enfrentamos al mundo. Aquí encontramos otra clasificación, en donde los niños impulsivos serían quienes actúan sin pensar, o mejor dicho sin una mayor reflexión sobre las consecuencias de esos actos. Generalmente los niños más agresivos son parte de este grupo, ya que no miden las consecuencias del daño o dolor que puede generar en otro un golpe o una ofensa. Por otra parte encontramos a los niños reflexivos, quienes reflexionan en demasía todas las variables ante un acto o decisión tanto así, que muchas veces se quedan en las reflexiones y no actúan ante las situaciones. Parte de este grupo son los niños que ante una prueba analizan todos los factores de un problema, muchas veces deteniéndose una y otra vez en irrelevancias, y al momento de entregar la prueba nunca la han terminado.

Sin embargo, estas definiciones son extremos, y un punto medio entre estas dos conductas estaría dado por el *Locus de control* que según las autoras Arón y Milicic (Arón & Milicic, 1992) sería un mecanismo desarrollado por algunos niños en donde se reflexiona y actúa en la justa medida.

Por último, y según a mi parecer, uno de los puntos más importantes en el comportamiento de un niño es la manera en que se percibe a sí mismo, la autoestima o amor propio. La mirada que tiene un niño ante sí mismo está dada por el amor y la aprobación del entorno y así, de sí mismo, la cual es decisiva ante el deseo de relacionarse con otros. Si el niño se siente profundamente amado(a), y se aprueba, tendrá deseos de compartir con otros y de relacionarse con ellos de la misma forma en que se relaciona con sí mismo, lo que generaría un clima de respeto y afecto, en cambio, un niño que no ha sentido amor hacia sí mismo, no sabe como entregarlo a los demás, lo desconoce y por tanto actúa con desconfianza y desconcierto ante el enfrentamiento con otros, llegando a rechazar el contacto, debido a su creencia de incapacidad o inferioridad.

Como vemos entonces, muchos son los factores que propician la construcción de nuestro ser y así mismo, es la forma en que nos enfrentamos ante otros, o la forma en la que nos comportamos.

3.2.3. Políticas y Programas relacionados con la potenciación del comportamiento escolar

3.2.3.1. Política de convivencia escolar

El programa de convivencia escolar implementado por el ministerio de educación, se fundamenta en la formación integral de los sujetos.

“reconoce al sujeto como un ser biopsicosocial, intencionando la educación hacia el pleno desarrollo de la persona, en los ámbitos moral, espiritual, social, intelectual, afectivo y físico, tal como señala la ley general de educación, para que al final de su trayectoria escolar, las y los estudiantes logren las competencias que los faculten para conducir su propia vida en forma autónoma, plena libre y responsable”. (Mineduc).

Por tanto, para ello ha puesto especial énfasis en la creación e implementación de los contenidos transversales, desde el alcance que la Ley General de Educación ha hecho al respecto.

“La Ley General de Educación explicita que el objetivo de la educación es “alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcada en el respeto y la valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad multicultural y de la paz e identidad nacional, generando las condiciones para que los estudiantes puedan conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y contribuir al desarrollo del país” (LGE Art 2°). (Mineduc)”

Por tanto, según lo que plantea el ministerio de educación

“La Transversalidad Educativa enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de los distintos sectores de aprendizaje y dota de sentido a los aprendizajes disciplinares, estableciéndose conexiones entre lo instructivo y lo formativo. La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta no sólo en el currículum establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella. (Mineduc)”

Por tanto, para que estos nuevos lineamientos sean trabajados dentro de los establecimientos educacionales el MINEDUC es claro al explicitar que;

“Tanto los OFT (objetivos fundamentales transversales) como los OAT (objetivos de aprendizaje transversales) adquieren un contexto especialmente adecuado para su logro mediante la creación de espacios por parte de los establecimientos educacionales que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos y alumnas, en torno a temáticas de su interés y que permitan el debate amplio y formativo sobre sus experiencias y visiones. En particular, tales contextos promueven el fortalecimiento de la identidad y la actitud propositiva y crítica de los estudiantes, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral, que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo personal, familiar, social, vocacional y laboral” (Mineduc)

Es claro entonces el deber de los establecimientos educacionales hacia la implementación de estos espacios y la incorporación de estos saberes en todos los ámbitos educacionales, siendo ejes formativos que se intercalan dentro del currículum escolar.

“La Transversalidad Educativa contribuye a los aprendizajes significativos de los estudiantes desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno. Por lo tanto, el saber, el hacer y el ser en torno al medio ambiente, el autocuidado y la

prevención, la convivencia democrática, la afectividad y sexualidad, son aprendizajes integrales que permiten el pleno desarrollo como personas individuales y sociales
(Mineduc)''.

De manera que para la implementación y creación de estos objetivos transversales que deben incorporar los establecimientos educativos el MINEDUC ha dado a conocer cuatro ejes fundamentales correspondientes a; la convivencia escolar, el desarrollo sustentable, la seguridad escolar y la sexualidad afectividad y género. Definidos a continuación:

“Convivencia escolar: Construir un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa” (Mineduc)

“Desarrollo sustentable: Formar a las personas con el propósito de desarrollar actitudes y capacidades para tomar decisiones fundamentadas acerca de los problemas que forman parte del entorno social cercano y global, para el beneficio propio y de los demás, en el presente y con perspectiva de futuro”
(Mineduc)

“Seguridad escolar: el conjunto de condiciones, medidas y acciones enfocadas a la prevención y el autocuidado requerido para que los miembros de la comunidad educativa puedan realizar el ejercicio pleno de los derechos, libertades y obligaciones que les reconoce o les impone el ordenamiento jurídico interno y las normas internacionales” (Mineduc)

“Sexualidad, afectividad y género: la sexualidad es una parte esencial de la vida de todos los seres humanos, se vive a través de lo que pensamos, de lo que sentimos y de cómo actuamos. Recibir formación en sexualidad, afectividad y género garantiza la posibilidad de generar conductas de autocuidado en salud

mental y física, de hacerse responsable de las propias decisiones en cada etapa vital, de relacionarse con otros en un marco de respeto mutuo más cercano con sus emociones y corporalidad” (Mineduc).

Sin embargo, el eje que nos interesa es el de la convivencia Escolar, ya que apunta directamente al comportamiento escolar, por tanto profundizaremos en la visión que tiene el ministerio de esta problemática y como es que la aborda, a través de la llamada política de convivencia escolar.

“El Ministerio de Educación tiene la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los y las estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad; en este contexto, la convivencia escolar adquiere especial relevancia, en tanto ejercita a los y las estudiantes en cómo vivir y relacionarse armónicamente con los demás en los diversos espacios de interacción. (Mineduc)”

La política de convivencia escolar abordado dentro de la formación integral de los educandos, a partir de los contenidos transversales se basa en tres enfoques delimitados por el Mineduc, siendo:

“Enfoque formativo: reconoce al sujeto como un ser biopsicosocial, intencionando la educación hacia el pleno desarrollo de la persona, en los ámbitos moral, espiritual, social, intelectual, afectivo y físico, tal como señala la Ley General de Educación, para que al final de su trayectoria escolar, las y los estudiantes logren las competencias que los faculten para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

Enfoque de derechos: considera a cada sujeto como un ser humano único y valioso, con derecho no solo a la vida y a la supervivencia, sino también al derecho de desarrollar en plenitud todo su potencial; reconoce también que cada ser humano tiene experiencias esenciales que ofrecer y que requiere que sus intereses sean considerados.

Enfoque de género: reconoce la capacidad que hombres y mujeres, aun siendo diferentes, tienen de disfrutar por igual de los bienes valorados socialmente, las oportunidades, recursos y recompensas. Consiste en aprender a ser mujer u hombre en los diferentes espacios de socialización, referencia y pertenencia, valorando por igual y sin distinción de género tanto las similitudes como las diferencias” (Mineduc)

Sin embargo, la política de convivencia escolar tiene un enfoque eminentemente formativo.

“Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad, estos aprendizajes están establecidos tanto en los Objetivos Fundamentales Transversales como en los Objetivos Fundamentales Verticales.

En sí mismo, el enfoque formativo contiene una dimensión preventiva, expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran el aprendizaje de la convivencia, cautelando en todo momento el proceso formativo y las estrategias pedagógicas. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar para actuar con anticipación. (Mineduc)”.

Es así entonces como la política de convivencia escolar editada el año 2011, se afirma en 3 ejes esenciales. Como anteriormente lo habíamos mencionado tiene un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros. Segundo, requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento. Por último, Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

El objetivo general de la política de Convivencia Escolar es:

“orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos;

“Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la Convivencia Escolar en todo el sistema educativo, y resituarla como el componente central de la gestión institucional, Fortalecer la enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales, como los aprendizajes básicos para el ejercicio de la Convivencia Escolar, Promover el compromiso y la participación de la Comunidad Educativa, en la construcción de un proyecto institucional que tenga como componente central la Convivencia Escolar, y el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores, Fomentar en todos los actores sociales y de la Comunidad Educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o bullying, desde una perspectiva formativa, Promover una comprensión formativa de la Convivencia Escolar en las estrategias y acciones preventivas que implementa el intersector u otras instituciones en las comunidades educativas”. (Mineduc)

La política de convivencia escolar, también contempla la Ley sobre Violencia Escolar, la cual obliga a los establecimientos a contar con un protocolo de actuación en casos de acoso escolar y puede sancionar a los establecimientos si este protocolo no existe. Declarando el ministerio de educación a partir de ello:

“Los protocolos de actuación para enfrentar situaciones de abuso sexual, maltrato infantil y otras situaciones de vulneración de derechos dentro de los establecimientos, no están exigidos por ley, pero constituyen un imperativo ético, es

decir, aun cuando no sean exigibles, resulta imprescindible que los establecimientos establezcan procedimientos claros para enfrentar este tipo de situaciones; estos procedimientos y acciones se transforman en una medida de contención, de apoyo y de seguridad para todas y todos los actores de la comunidad educativa, por lo que es fundamental que los establecimientos cuenten con este tipo de instrumentos, más allá de los mandatos legales”. (Mineduc)

“Por tanto, la Superintendencia fiscalizará que todos los establecimientos cuenten con un reglamento interno que contenga normas de convivencia que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Un Encargado de Convivencia Escolar, cuyo nombramiento y determinación de funciones deben constar por escrito. Un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, que contenga las medidas sugeridas por el Consejo Escolar. Un Protocolo de Actuación frente a situaciones de violencia escolar, entre pares o de adultos de la comunidad escolar a estudiantes, que debe constar en el Reglamento Interno”. (Mineduc)

“Cuando hablamos del Reglamento de Convivencia, nos referimos a las normas de convivencia que forman parte del Reglamento Interno que todo establecimiento educacional tiene la obligación de elaborar, aun cuando conste en un documento separado. Las normas de convivencia deben estar de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley sobre Violencia Escolar - LSVE y definidas por cada comunidad educativa. Estas normas estarán de acuerdo con los valores expresados en su Proyecto Educativo. Se deben enmarcar en la ley y en las normas vigentes, teniendo como horizonte el desarrollo y la formación integral de los y las estudiantes”. (Mineduc)

Finalmente, el ministerio de educación ha desarrollado el Programa de Apoyo a la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar, 2013 (MINEDUC, 2013), como herramienta fundamental para instaurar la política de convivencia escolar acorde a lo que la nueva ley de violencia escolar estipula, entregando los lineamientos y las directrices necesarias para que cada establecimiento educacional cumpla y desarrolle sus propias políticas de

convivencia escolar, en conjunto con el nombramiento del encargado de convivencia escolar que debe tener cada colegio, tanto así, como el funcionamiento de un consejo escolar que vele y proponga un plan de acción preventivo, y también de acción frente a los hechos de violencia al interior de las escuelas.

3.2.3.2. Programa de Habilidades para la vida

El programa de habilidades para la vida ha sido desarrollado por la JUNAEB, para garantizar el buen trato de los niños, no sólo en el aspecto de la salud física, sino que implementando estrategias de prevención de la violencia. Según el equipo de expertos de la JUNAEB, es altamente predecible el comportamiento que tendrá un niño con problemas de comportamiento en primero básico, cuando esté en sexto básico. Por ello es importante trabajar con los niños desde la edad más temprana.

Este programa se puede revisar ingresando a su página web, en donde se plantean los lineamientos de éste.

“Es un modelo de intervención psicosocial que incorpora acciones de detección y prevención del riesgo; promueve estrategias de autocuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes actores de la comunidad escolar. Trabaja a partir de un diagnóstico situacional a nivel local y activa las redes de la escuela y de la comuna para coordinar acciones de salud mental de niños y adolescentes en interacción con sus adultos significativos, como son sus padres y profesores” (JUNAEB)

María Paz Guzmán, Médico pediatra, coordinadora del programa JUNAEB, publica en el libro *Aprendiendo a Vivir Juntos*, dentro del marco del seminario, ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? Los pasos y la metodología de trabajo del programa *Habilidades para la vida*, el cuál surge desde la reflexión de no sólo brindarles alimentación

y salud física a los niños, sino de entregarles herramientas que vayan también en post de la salud mental de ellos.

“El Programa está dirigido a niños y niñas del primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia y del primer ciclo básico, sus padres y el equipo docente, que provengan de Establecimientos Educativos Municipales o Particulares Subvencionados, con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial” (JUNAEB)

Por tanto, es un programa que centra su acción en la escuela, pero trabaja con alumnos, profesores, papás, asistentes y directivos. Para su ejecución se instala un equipo psicosocial de apoyo y acompañamiento a la comunidad educativa, en la comuna, a través de convenio con municipios. Se apoya en un trabajo de red, intersectorial, con salud y educación a nivel de las comunas. La red local es tremendamente importante para la derivación de los problemas más severos, por lo que poseen un convenio con el ministerio de salud.

Primero, Se fortalecen, progresivamente, las capacidades y los recursos de la escuela y el nivel local, para consolidar la intervención. Se planifica incorporando cohortes, gradualmente. Es decir, se trabaja con el grupo de profesores, luego con la familia y finalmente se realizan talleres preventivos con los grupos de niños con más conflictos escolares.

En primera instancia las actividades se diseñan para ser conducidas por el docente de acuerdo a lo que el marco para la buena enseñanza considera como labor docente (MINEDUC, 2003). También trabajamos con profesores frente al tema de cómo trabajar con grupos grandes y con problemas de convivencia, y luego les entregamos herramientas para que puedan trabajar con ellos sus padres y apoderados.

Por tanto, se realiza un trabajo con las familias, realizándose reuniones de apoderados que se focalizan en el rol de éstos como agentes de apoyo a los estudiantes en relación a su desarrollo y habilidades de convivencia.

Para finalizar, este trabajo también se desarrolla en talleres preventivos, con el grupo más problemático de niños donde los temas claves son; los derechos de las personas, ruptura de límites en las relaciones interpersonales la construcción de relaciones entre agresores y víctimas, los alcances de las acciones de bullying, la promoción de las interacciones positivas entre pares como; empatía, toma de perspectiva y desarrollo de conductas pro-sociales, como la resolución no violenta de conflictos.

“El programa desarrolla acciones continuas y secuenciales de promoción del autocuidado de la salud mental del profesor, de clima positivo en el aula, y de interacción positiva padres profesor/educadora; de prevención para niños con conductas de riesgo y derivación a atención de casos a salud mental (Déficit Atención). Realiza acciones para la coordinación eficaz y regular de la escuela con la red comunal.

De esta forma su objetivo fundamental es contribuir a aumentar el éxito en el desempeño escolar, observable en altos niveles de aprendizaje y escasa deserción de las escuelas y, a largo plazo, persigue elevar los bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivos y sociales) y disminuir daños en salud (depresión, suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas)” (JUNAEB).

Según los datos entregados por la JUNAEB, el programa también ha tenido implicancias positivas en el SIMCE (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010). Sin embargo:

“el acceso a este programa es a través de concurso de proyectos. Equipos y Unidades de trabajo psicosocial comunales, de nivel municipal, son quienes presentan sus proyectos en las Direcciones Regionales de JUNAEB. Si son seleccionados, el Servicio les provee de recursos iniciales por tres años, con la opción de continuidad.” (JUNAEB).

Finalmente la coordinadora de JUNAEB, cuenta que para que el programa resulte se necesita de evaluaciones y seguimientos constantes, por ello el programa se monitorea y sigue vía internet.

3.2.3.3 Programa Paz educa

El programa Paz Educa mencionado e invitado al seminario de violencia escolar, (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010) es realizado por la Fundación Paz Ciudadana, institución privada sin fines de lucro cuya misión es producir tecnología e innovación para el perfeccionamiento, diseño y evaluación de las políticas públicas en materia de reducción del delito, sobre bases estrictamente técnicas, desideologizadas y apolíticas.

“La misión de Paz ciudadana tiene que ver con generar políticas y tecnologías en pro de la disminución de la victimización” (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010, pág. 224)

“Comprendiendo que la criminalidad es un fenómeno multifactorial, Fundación Paz Ciudadana asume una perspectiva integral y promueve la intervención sobre causas, manifestaciones y efectos, tanto en infractores y víctimas como en el rol de las instituciones de prevención, control y reinserción, enfocándose en las situaciones que generan inseguridad, en grupos vulnerables y, de la misma manera, en la calidad de la gestión e intervención público-privada en el sector” (Paz Ciudadana).

“Este trabajo se extiende a todas las áreas relevantes para la disminución de la delincuencia e incluye la prevención social y situacional, el sistema judicial y penitenciario y la reinserción de los infractores” (Paz Ciudadana).

Conforme a ello, Paz Ciudadana ha realizado el programa Paz educa, en post de la promoción de la saludable convivencia escolar. Las etapas de este programa están dadas por; el diagnóstico en cada establecimiento, la posterior ejecución integral de la estrategia, el acompañamiento a los colegios y su evaluación del proceso, y finalmente la evaluación de los resultados.

El programa se basa en tres valores; responsabilidad, respeto y participación. Que se promueven entre los estudiantes y la comunidad educativa. Así mismo, Jorge Varela nos comenta;

“Hay una serie de pedidos específicos que yo creo no están al alcance de nuestros profesores, pero hay otros, como manejo de aula, disciplina, valores, que creo sí podemos hacerlo desde la sala de clases.” (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010, pág. 228).

Sin embargo, para promover estos valores dentro de las comunidades educativas, el programa se configura en una pirámide de intervención, la que resume los conductos y pasos a seguir para desarrollar el programa efectivamente.

“Esta lógica piramidal de intervención, llamada PBS, es una estrategia de gestión o una forma de trabajar en el colegio en donde, junto con ello, se invita a tener presente una distribución equitativa entre la intensidad y el alcance. Es decir, usted necesita tener intervenciones de mucho alcance para muchos, pero ojo, eso tiene poca intensidad específica. Por lo tanto, al mismo tiempo usted va a tener que pensar estrategias de apoyo individual que tienen una mayor intensidad pero menor alcance. Es más pero para pocos, es decir para aquellos que necesitan más”. (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010, pág. 226)

En la punta de la pirámide se trabajó con otros actores o programas conocidos, como es el caso del programa Habilidades para la vida que se ejecutó en la realización del mismo Paz educa. En donde:

“lo primero es conformar unidades de trabajo para estos temas en los colegios. Cada comunidad escolar ve si estos son más formales o menos formales o con qué cantidad de integrantes deben contar. Lo importante es que si esto es responsabilidad de todos, en algún sentido pasa a ser responsabilidad de nadie. Por lo tanto, se requiere formalmente que se haga cargo una unidad, un equipo de actores estratégicos, con la presencia del director o directora. Sé que la mitad del éxito va por el liderazgo. Finalmente por lo tanto, lo que hizo cada escuela fue

generar un componente de gestión o unidad de gestión.” (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010, pág. 230)

Por otra parte, el PBS se divide en tres ejes; Intervención universal, que tiene una visión distinta a trabajar la disciplina, Infraestructura de los colegios, o más que eso, cómo habitamos los colegios y, mejoramiento de los sistemas de información.

Intervención Universal:

“instalábamos el discurso acerca de cuáles son aquellas características que queremos en los estudiantes, y eso también se levantaba para los mismos profesores” (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010, pág. 231).

Infraestructura de los colegios:

“La segunda línea tiene que ver con cómo habitamos el espacio físico, y el comportamiento que en este se desarrolla. Luego incorporamos a los sostenedores y motivamos a que los estudiantes se apropiaran de la infraestructura de la escuela.

Mejoramiento de los canales de información:

Otra línea de trabajo tuvo que ver con instalar sistemas de información. Lo que hicimos fue aprovechar toda la información que llega de inspectoría, la que solo maneja el inspector en sus cabeza. Nosotros la sistematizamos y tratamos de llevar a gráficos y tablas de información, con fines estratégicos de diseño, es decir para determinar después a que curso apoyamos más, a qué hora del día y en qué lugar del colegio se presentan problemas de conducta” (Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO, 2010, pág. 232)

Según Jorge Varela lo que funciona en el programa es; Abordaje multinivel, prevención y promoción valórica, prevención primaria, secundaria y terciaria, intervención tan temprano como sea posible, énfasis en el tema de la gestión de la disciplina, tema del liderazgo, vínculos con la escuela y la comunidad, involucrar intervenciones que vayan más allá del tema escolar o curricular.

3.3. Relación entre comportamiento escolar y talleres de danza

Danza Contemporánea-Moderna y Clásica-Contemporánea relacionadas al comportamiento Escolar.

El sistema escolar en el que hoy en día están inmersos nuestros niños, les exige una cantidad de tiempo considerablemente extensa, además de exigírseles permanecer sentados y concentrados en las clases.

Sin embargo, estas acciones no son para nadie fáciles de efectuar, mucho menos para los niños. Su naturalidad les provoca el inherente deseo de mantenerse en movimiento, de gritar y efectuar actividades que impliquen un gran gasto energético en constante interacción con sus pares. Es por esta razón, que para muchos niños quienes no logran adaptarse a éste sistema, la escuela se les presenta como una instancia estresante. Y si sumamos a esto la vida ajetreada y ensimismada que llevamos día a día, en donde hemos optado por la televisión, el computador o los video juegos como el medio de entretenimiento predilecto para nuestros niños, en conjunto con el ambiente contaminado también acústicamente en el cual vivimos, y por último, las múltiples preocupaciones a las que nos lleva la vida moderna, veremos cómo hemos transmitido estos mismos valores a nuestros niños, dejándoles entrever un mundo en donde deben someterse a los valores que los adultos queremos inculcarles sobre todo a través de la escuela, como el orden, disciplina, tranquilidad y concentración, llegando a estresarlos. Sin considerar, que estos valores son difícilmente observables en un ambiente y un trabajo que no los propicia. Que también serían factores incidentes del comportamiento escolar des adaptativo.

Por tanto, es aquí donde entra en trabajo la danza en la escuela.

“varios autores (López, 2006; Martínez, 2005; Pains, 1995) han trabajado especialmente en el Arteterapia, con el objetivo de incluir en su sistema educativo una herramienta que evite y prevea las situaciones conflictivas, problemas de agresividad e incluso de violencia en clase. Entre todas las razones de su utilización como herramienta educativa, por recurrir principalmente a procesos de

comunicación no verbal (artes plásticas, música, danza y expresión corporal), dejando abierta la puerta a procesos simbólicos más espontáneos que las palabras, favorecedores tanto de la expresión de sentimientos personales, con lo que conlleva una primera base de autoestima, como de la lectura y reconocimiento en los procesos expresivos de los otros, lo que favorecerá intercambios sociales positivos (Arguedas, 2006).”Extraído de (Hernández García & Torres Luque, 2009)

La que también, según los estudios realizados por Rolando Toro, el creador del método Biodanza (Danza de la vida) genera:

"cambios sutiles en los sistemas límbico-hipotalámico, neurovegetativo, inmunológico y en los neurotransmisores... Todas estas danzas son eco factores de gran poder de deflagración vivencial, se potencian recíprocamente y su efecto es la homeostasis de las funciones orgánicas, la regulación del sistema integrador-adaptativo-límbico-hipotalámico y la elevación de la calidad de vida en el sentido de la plenitud y goce de vivir" (Toro, 2008, pág. 27)

Por otra parte, Ximena Galleguillos nos comenta desde su experiencia como psicóloga y terapeuta en danza:

“Es la experiencia de la danza que permite a las o los participantes del taller aumentar su vigor, la energía vital, mejorar su autoimagen y estados internos que se encuentran en conflictos” (Gallegos, 2011, pág. 11)

Asimismo, la danza es un arte en el que su aprendizaje nunca termina, sino que está inserto en una dinámica en espiral en el que el individuo está en constante retroalimentación y autodescubrimiento, en permanente relación con su entorno. Conceptos claves para la potenciación de la autoestima, y el desarrollo de las capacidades reflexivas y de la empatía, que nos ayudarían a establecer mejores relaciones sociales. Como lo aseveran algunos especialistas que elaboraron el libro competencias ciudadanas en Colombia. Declarando:

“El arte y la música difícilmente encuentran un punto final de elaboración, son instancias de aprendizaje, construcción y entendimiento permanentes que involucran de manera directa la vida cotidiana, tanto de los artistas como de los espectadores, y por ende la relación con los demás. Por esta misma razón, el arte y la música permiten la integración con otras áreas académicas y facilitan la visión integral de la persona”. (Chaux, 2004, pág. 146)

Cita en la que podemos incluir a la danza como un arte que también facilita la visión integral de la persona. El arte y por sobre todo la danza desarrollan otras facultades mentales, otras formas de reflexionar que son vivenciales ya que provienen desde el movimiento del cuerpo. Así Laban en “La danza Educativa moderna” (1978) declara:

“El movimiento es pensamiento, es emoción, acción, expresión, está presente en todas las artes y en todo aquello que forma el mundo externo e interno del hombre. El movimiento es una danza y a través de esta danza el hombre aprende a conocer el mundo. Gracias a la danza el hombre adquiere conciencia de los fenómenos físicos y espirituales y aumenta su poder de concienciación y de comunicación. La danza supone también un proceso intelectual, es una forma de pensar, de significar y de comunicar”. (Laban, 1978, pág. 10)

Señalando entonces, la importancia de la danza en el mundo de la educación y situándola al mismo nivel que las otras materias. La práctica de la danza en la escuela es, según él, un medio capaz de reforzar el aprendizaje, a la vez que libera el dinamismo y estimula la creatividad y la imaginación.

Laban defiende el movimiento como un arte fundamental por el que se educa la integridad del ser como unidad sensitiva, emocional e intelectual. La práctica de la danza en la escuela, tal como él la concibe, no sólo ofrece un terreno para descubrir y experimentar el movimiento, sino que propulsa un medio de formación, de

expresión y de comunicación que favorece el espíritu crítico y las facultades globales del ser.

Otros autores también comentan que la danza es aprender otro lenguaje.

“un lenguaje que es la máxima abstracción. Esta característica hace que se desarrolle el pensamiento abstracto, que a su vez tiene incidencia en el pensamiento lógico-matemático, lo cual está cercanamente relacionado con las competencias ciudadanas comunicativas. El ejercicio de la ciudadanía se enriquece de la posibilidad expresiva de otros lenguajes y de la riqueza que existe en la multiplicidad de alternativas. Igualmente, favorece el logro de competencias ciudadanas cognitivas al facilitar procesos mentales complejos de entender la realidad y la relación con el otro”. (Chaux, 2004, pág. 146)

“La danza y el movimiento rítmico mejoran la capacidad de socialización del niño así como su autoestima (Arguedas, 2006; Rodríguez, 2007), ya que la expresión corporal busca facilitarle al ser humano, el proceso creativo y de libre expresión y comunicación a partir del conocimiento de su cuerpo, el manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su auto-confianza”. (Arguedas, 2004) Extraído de (Hernández García & Torres Luque, 2009)

Pero además de ello, la danza potencia otras capacidades en los niños en respuesta al constante trabajo personal de aceptación de sí mismo y grupal que esta práctica conlleva.

“Es importante tener presente, que a la vez, la danza y los movimientos guiados o libres, fomentan valores como el respeto, la libertad, la tolerancia y la crítica constructiva. Mediante ellas, se aviva la comunicación de sentimientos, de ideas, de estados de ánimo y el respeto entre los participantes en forma individual y grupal. Al realizar estas actividades corporales, se benefician de igual manera, aspectos biológicos, cognitivos y psicomotores; no puede faltar el placer del movimiento y el sentido lúdico ya que además, permiten liberar energías en busca de la expresividad (Arguedas, 2006; Fuentes, 2006). Considerando que todos estos

aspectos forman parte del acto social de la comunicación en los niños y niñas en edad escolar. Ya que utilizan el juego, el baile, la danza y sus mil maneras creativas de expresión para llegar a sus compañeros.” (Hernández García & Torres Luque, 2009)

Un ejemplo concreto de lo que la danza genera en la educación lo podemos vislumbrar en un sector de Colombia, en donde el trabajo permanente en la danza es algo que viven día a día los estudiantes del Colegio del Cuerpo

“Todos los días entre 7 de la mañana y 5 de la tarde, más de 200 niños y jóvenes entre 6 y 18 años que habitan en barrios de zonas urbanas deprimidas en Cartagena visitan las instalaciones del Colegio del Cuerpo. El colegio es un proyecto donde se usa la danza para educar a los chicos, promover su ciudadanía; usando la danza moderna y la improvisación estos niños y jóvenes aprenden valores como el respeto por el propio cuerpo, por el cuerpo de los demás y aprenden cómo expresar el enojo y el dolor de forma no violenta” (Chaux, 2004, pág. 144)

Según la experiencia en terreno de algunos profesores de este colegio.

“El arte plantea no solo la posibilidad de ser artista, sino que forma para la creatividad. La desarrolla porque sirve para mostrar a la gente que lo que tiene como natural, puede no serlo. Amplía la mente y el cuerpo a universos desconocidos e inexplorados: no trabaja sobre cosas ciertas sino sobre las posibilidades, todas las posibilidades de lo que podemos ser. Por esto, tanto en la solución de problemas cotidianos como en la resolución pacífica de conflictos y en la participación constructiva en los procesos democráticos, la creatividad es una habilidad clave. Pensar formas nuevas y distintas de abordar las situaciones permite hallar puntos de encuentro donde antes sólo había un conflicto, imaginar salidas. Explorar más allá de lo “natural” se convierte en un insumo central para la vida en sociedad. Adicionalmente, imaginar visiones de la vida distintas facilita

la posibilidad de ser empático, de entender al otro y por lo tanto contribuye a evitar la discriminación.” (Chaux, 2004, pág. 145)

“Un valor que tiene o puede tener una educación artística, hecha de forma deseable, en el desarrollo de competencias ciudadanas tiene que ver con la necesidad de los seres humanos de alimentar, crear, explorar la sensibilidad, la imaginación, la fantasía y el simbolismo. Permite lograr allá, en el espacio del arte, lo que no puede suceder acá en el espacio de la vida. Esta posibilidad facilita la convivencia dado que al expresar por medios artísticos pulsiones e instintos humanos, la persona tiene la posibilidad de elaborar cosas que de otra manera podrían ser destructivas para las relaciones: que se narre la tragedia y así la tragedia no suceda... que se exprese su violencia en una pintura, en una instalación y así la violencia tiene una vía de escape”(entrevista a María Errázuriz, realizada el 14 de Abril de 2004)” (Chaux, 2004, pág. 145)

Es decir, la danza tiene el poder de transformar una vivencia o sentimiento destructivo, en obra de arte, en material capaz de expandirse, para crear conciencia en todos aquellos que han tenido la oportunidad de apreciar la obra. Y a la vez, deja que estos sentimientos destructivos se liberen y dejen de atormentar al ser que los porta.

A modo de conclusión de este capítulo, es pertinente manifestar que existen experiencias vividas las cuales muestran todos los beneficios que la danza puede generar en post del mejoramiento de las capacidades tanto físicas, como cognitivas y emocionales de los estudiantes, y por tanto una mejor calidad de vida, lo que se vería reflejado según yo en un mejoramiento del comportamiento escolar des-adaptativo.

4. Marco Metodológico

4.1. Tipo de la Investigación

Este estudio de tesis se toma de un diseño cuasi-experimental, de un solo grupo con pre-test y post-test, de series temporales, ya que se evaluó a las estudiantes con varios pre-test y con varios post test, autoevaluaciones, análisis de las anotaciones conductuales y evaluaciones de los apoderados y profesores. En el que no se utilizaron pruebas estandarizadas, sino validadas mediante juicio de experto, y el tiempo que transcurrió entre el pre-test y el post test, es de un año. Por lo tanto no es experimental, debido a que se estudiarán grupos ya conformados voluntariamente, es decir la muestra de esta investigación está dada por la elección voluntaria de niñas que querían participar de un taller de danza extra-programático de colegios provenientes de tres comunas con realidades socioeconómicas diferentes, distintas edades, distinta cantidad de estudiantes y variedad etaria con las que se relacionan al interior del taller y con una diferenciada cantidad de horas semanales del taller, además de la inexistencia de un grupo de control, es por ello que no se cumple con los requisitos básicos para ser una investigación experimental.

Como anteriormente se señaló, es una investigación explicativa, ya que busca explicar si hay o no cambios en el comportamiento de las estudiantes a partir de su experiencia por un año en el taller de danza en el que la mayoría de las estudiantes nunca habían participado antes. Por tanto esta investigación también se interesa en la experiencia que las mismas participantes del taller han tenido al interior de este taller, y como es que ha afectado la forma en que se relacionan con sus pares y con las figuras de autoridad al interior del establecimiento educacional, es decir, su comportamiento escolar.

El estudio se llevará a cabo en directa relación con los estudiantes, es decir, el investigador será quien acudirá al medio en donde se relacionan las estudiantes habitualmente. Es decir quien investiga es participante de la realidad investigada, siendo la profesora encargada de los talleres de danza estudiados. Metodología que irá en apoyo del diseño cuasi-experimental.

Además de ello según el tratamiento de los datos, es una investigación con enfoque mixto. Ya que, se pedirá la opinión o la visión de las mismas estudiantes participantes del taller mediante la realización de entrevistas abiertas. Presentándose estos instrumentos participes del enfoque cualitativo. Sin embargo, también se utilizarán metodologías para recopilar datos que pertenecen al enfoque cuantitativo, levantando el conocimiento a través de la corroboración de datos, mediante el acceso al registro conductual de las estudiantes, siendo la cantidad de anotaciones negativas al inicio y finalización del taller un factor corroborable y cuantitativo, además de la realización de un cuestionario con una sección de alternativas y otra sección de desarrollo.

El grupo investigado es específico, es decir, es el mismo grupo de niñas, en ambas recopilaciones de datos.

4.2. Diseño de investigación

4.2.1 Descripción de la población

La población desde la que se ha extraído la muestra para este estudio está compuesta por:

- Todos los estudiantes del Colegio particular pagado, Víctor Domingo Silva de la comuna de Ñuñoa, con atención de kínder a 4° medio.
- Todos los estudiantes del Centro educacional particular con subvención compartida, Emprender, con atención de pre-kínder a 6° básico, de la comuna de Puente Alto
- Todos los estudiantes del Colegio Subvencionado Club Hípico, con atención de kínder a 8° básico de la comuna del Bosque.

4.2.2 Descripción de la muestra

La muestra de este estudio está dada por casi la totalidad de las estudiantes participantes del taller de danza de los establecimientos educacionales ya mencionados, quedando excluidas las que se incorporaron un mes antes de la finalización de este, además de quienes no cooperaron con las entrevistas o los datos necesarios para levantar conocimiento en relación a la tesis, y por último todas aquellas estudiantes que no finalizaron el taller. Por tanto, la muestra está conformada por:

- 4 estudiantes mujeres de 4° año básico, del Colegio Particular pagado, Víctor Domingo Silva, Ñuñoa. En una clase de Danza contemporánea-moderna con una duración de una hora cronológica una vez a la semana.
- 5 estudiantes mujeres desde 4° a 8° año básico, del Colegio Particular Subvencionado, Club Hípico, El Bosque. en clases de danza contemporánea-moderna 2 veces a la semana con una duración de 1,5 horas por clase.
- 6 estudiantes mujeres de 6° básico, del Centro Educacional Particular Subvencionado con financiamiento compartido, Emprender, Puente Alto. En donde participan del taller de danza contemporánea-moderna, en una clase de una hora y quince minutos una vez a la semana.

Todas las estudiantes parte de la muestra, son del género femenino y tienen entre 8 y 14 años, cursando entre 4° a 8° Básico.

Cuadro N° 1. Especificación de la muestra

| Categorías | Tipo de Colegio | | | Cursos | | | | | Edades | | | | | | Total de estudiantes |
|------------|-----------------|-------|-----|--------|-----|-----|----|----|--------|-----|-----|-----|----|----|----------------------|
| | P.P | P.S.C | P.S | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| Número | 4 | 6 | 5 | 7 | 1 | 6 | 0 | 1 | 0 | 7 | 0 | 6 | 1 | 0 | 15 |
| Porcentaje | 9% | 67% | 24% | 15% | 45% | 33% | 0% | 7% | 15% | 35% | 31% | 11% | 2% | 6% | 100% |

4.3. Definición y operacionalización de las variables.

4.3.1 Definición y operacionalización de la variable independiente Taller de Danza

En este estudio se entenderá taller de danza contemporánea-moderna como la suma de dos corrientes dancísticas, según mi experiencia como estudiante de danza y lo que Herminia García (1997), define por danza contemporánea y danza moderna. Por tanto podemos decir que el taller se desarrolla en base al trabajo corporal, la potenciación de la creatividad, la potenciación de los procesos cognitivos y el trabajo grupal.

Bajo la categoría Trabajo corporal se tratan los contenidos; ejecución de los ejercicios, coordinación audio-cinética y motriz, cualidad del movimiento y postura. Otra sub-categoría es la potenciación de la creatividad, que se trabaja en base a la improvisación. La potenciación de los procesos cognitivos, se evalúa mediante la memorización de frases y el reconocimiento de conceptos básicos de las técnicas trabajadas. El trabajo grupal, se trabaja durante todo el taller, ya que es un taller grupal, pero específicamente mediante el juego.

Cuadro N° 2. Variable independiente Taller de Danza

| Variable independiente | Categorías | Sub-categorías | Indicadores |
|---------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|--|
| Taller de danza contemporánea-moderna | Trabajo Corporal | Ejecución de los Ejercicios | Ejecuta movimientos con el mismo diseño propuesto por la profesora |
| | | Coordinación audio cinética, motriz. | Ejecuta movimientos con el mismo tiempo y ritmo indicados por la profesora |
| | | Cualidad del Movimiento | Ejecuta movimientos con la misma energía y tiempo dados |
| | | Uso del peso | Ocupa su peso corporal para moverse |
| | | Postura | Alinea correctamente su cuerpo |
| | Creatividad | Improvisación | Se avergüenza al improvisar |
| | | Creación de Fraseos | Es capaz de crear motivos de movimiento en post de la creación de un fraseo |
| | Trabajo Cognitivo | Memorización de Fraseos | Rapidez con la que se reproduce un fraseo dado por la profesora |
| | | Conceptos básicos de la técnica | Recuerda e indica conceptos de danza utilizados por la profesora durante las clases de danza |
| | Trabajo Grupal | Juego | La estudiante se muestra reacia a jugar |
| | Aspectos Transversales | Puntualidad | Llega a la hora acordada |
| | | Disposición ante la clase | Participa de la clase |
| | | Asistencia | Asiste con regularidad a clases |

4.3.2. Definición y operacionalización de la variable: Comportamiento escolar.

En este estudio nos referiremos a comportamiento escolar, recordando que este está dado por ciertos factores o categorías, las que hacen alusión a; actitud en clases, en donde nos referimos a los aspectos cognitivos, que guardan relación con las habilidades sociales, personalidad, creencias, emociones, gustos, expectativas y motivaciones. La relación con sus pares, que alude a la forma que tiene la estudiante de actuar ante sus compañeras. La relación con sus profesores, que refiere a cómo se comporta frente a ellos. Y por último el contexto familiar que está dado por los métodos de crianza, y las creencias que impone la familia de la estudiante a la misma.

Cuadro N°3. Variable dependiente Comportamiento escolar.

| Variable Dependiente | Categorías | Indicador |
|------------------------|-----------------------------------|--|
| Comportamiento Escolar | Actitud en clases | Es poco participativa en clases |
| | | Evade clases |
| | | Realiza otras actividades que no son propias de la clase |
| | | Hace desorden en la clase |
| | | Es desordenada con sus cosas |
| | Relación con sus pares | Agrede verbalmente a sus compañeros |
| | | Agrede físicamente a sus compañeros |
| | | Conversa constantemente |
| | Relación con sus profesores | Desobedece las ordenes de las autoridades |
| | | Es irrespetuosa |
| | | Es contestataria |
| | Responsabilidades familia-colegio | Olvida los materiales pedidos |
| | | Olvida traer tareas |
| | | Llega tarde |
| | | Falta constantemente a clases |

4.4 Descripción de Instrumentos

- Revisión de las anotaciones negativas del año anterior a la iniciación del taller de danza contemporánea-moderna, y al momento de la finalización de éste.
- Entrevista abierta a las estudiantes participantes del taller de danza contemporánea-moderna. Al momento de la finalización del taller.
- Cuestionario semi estructurado a las(los) profesores Jefes de las estudiantes participantes del taller, al momento de la finalización del taller.
- Cuestionario semi estructurado de autoevaluación de las estudiantes participantes del taller al momento de la finalización del taller.
- Cuestionario semi estructurado a los padres de las estudiantes participantes del taller en el momento de la finalización del taller.

(El cuestionario ha sido validado a través del juicio de expertos)

4.4.1 Tópicos de los Cuestionarios para Autoridades educativas, estudiantes y padres

Cuadro N°4 Tópicos del Cuestionario para profesores y estudiantes

| Interacción grupal | Interacción con la profesora | Actitud en clases |
|---|--|---|
| Distrae constantemente a sus compañeras | Desatiende las instrucciones de la profesora | Realiza otras actividades que no son propias de la clase (revisar su celular, etc.) |
| Insulta a sus compañeras | Ignora deliberadamente las observaciones de la profesora | Es desordenada con sus pertenencias |
| Amenaza a sus compañeras | Es despectiva en su trato con la profesora | La estudiante se muestra desmotivada |
| Llama a sus compañeras por sobrenombres | Insulta a la profesora | Busca motivos para salir constantemente de la sala |
| Agrede físicamente a sus compañeras | Agrede físicamente a la profesora | Llega tarde |
| Juega agresivamente con sus compañeras | Trata con juegos violentos a la profesora | Evade clases. |
| Inculpa constantemente a sus compañeras sin motivo aparente | Busca constantemente la atención de la profesora hablándole de cosas que no tienen relación con el trabajo que se realiza en clases. | Falta a clases. |

Cuadro N° 5 Tópicos del Cuestionario para padres y estudiantes

| |
|---|
| Responsabilidades familia-colegio |
| Realiza sus tareas. |
| Da a conocer los materiales pedidos por las(los) profesores. |
| Llega tarde a clases sin motivos de real gravedad. |
| Falta a clases sin motivos de real gravedad. |
| Ha recibido citaciones del colegio por mala conducta. |
| Ha recibido citaciones del colegio por asistencia. |
| Ha recibido citaciones del colegio por atrasos. |

5. Recolección y análisis de datos.

5.1 Resultados de las anotaciones conductuales.

5.1.1. Resultados de las anotaciones conductuales, por casos.

Según el registro conductual de las estudiantes se puede apreciar que el 47 %, de la muestra presenta una disminución en el registro de anotaciones negativas, el 27% de las estudiantes poseen la misma cantidad de anotaciones negativas, y el 26% restante presenta un incremento en el número de anotaciones negativas.

Con respecto al tipo de anotaciones negativas, el 27 % de las estudiantes muestra una disminución en la cantidad de anotaciones negativas consideradas leves, el 40% posee la misma cantidad de anotaciones negativas leves, y el 33 % muestra un incremento en el número de anotaciones negativas consideradas leves.

En relación a las anotaciones negativas consideradas graves, el 40% de la muestra presenta una disminución en la cantidad de estas anotaciones, el 53% presenta la misma cantidad de anotaciones, con una moda valor cero, y el 7% presenta un aumento de 2 anotaciones, en esta categoría de anotaciones negativas.

Por último, en relación a las anotaciones negativas consideradas muy graves, el 20 % presenta una disminución de esta categoría de anotaciones con una moda de valor cero y valor máximo de una anotación. El 80% restante de las estudiantes mantienen la misma cantidad de anotaciones para esta categoría con valor cero.

Cuadro N°6. Tabla comparativa de las anotaciones negativas del año 2012 y 2013

| Estudiantes | SINM | | INAS | | DESO | | ATRA | | T. LEVES | | CONV | | MOTI | | HDES | | MOLE | | T. GRAVES | | EVAD | | GOLP | | EVAL | | IRRE | | T. M. GRAVES | | T. NEGATIVAS | | T. POSITIVAS | | SUFRE AGRE. | | |
|-------------|------|---|------|---|------|---|------|---|----------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|-----------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|--------------|---|--------------|---|--------------|---|-------------|---|---|
| Año | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Caso 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | |
| Caso 2 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 7 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 5 | 2 | 1 | 0 | | |
| Caso 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | | |
| Caso 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 | | |
| Caso 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | | |
| Caso 6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | | |
| Caso 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | | |
| Caso 8 | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0 | 1 | 0 | | |
| Caso 9 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 2 | 0 | | |
| Caso 10 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 9 | 3 | 0 | 1 | 0 | | |
| Caso 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | | |
| Caso 12 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | | |
| Caso 13 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | | | |
| Caso 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | |
| Caso 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | |
| Total | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 7 | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | | |
| | 5 | 0 | | | | | 0 | 7 | 6 | | | | | | | | | 4 | | | | | | | | | | | 8 | 2 | 4 | 5 | | | | | |

5.1.2 Resultados de las anotaciones conductuales divididos por edad y tipo de colegio.

El grupo de 10 a 11 años, disminuyó la cantidad de anotaciones negativas en 4 anotaciones, a pesar de ello presentó un incremento en el número de anotaciones negativas consideradas leves en 5 anotaciones, y con respecto a las anotaciones graves y muy graves existe una disminución en la cantidad de anotaciones negativas de dichas categorías, además de incrementar el número de anotaciones positivas.

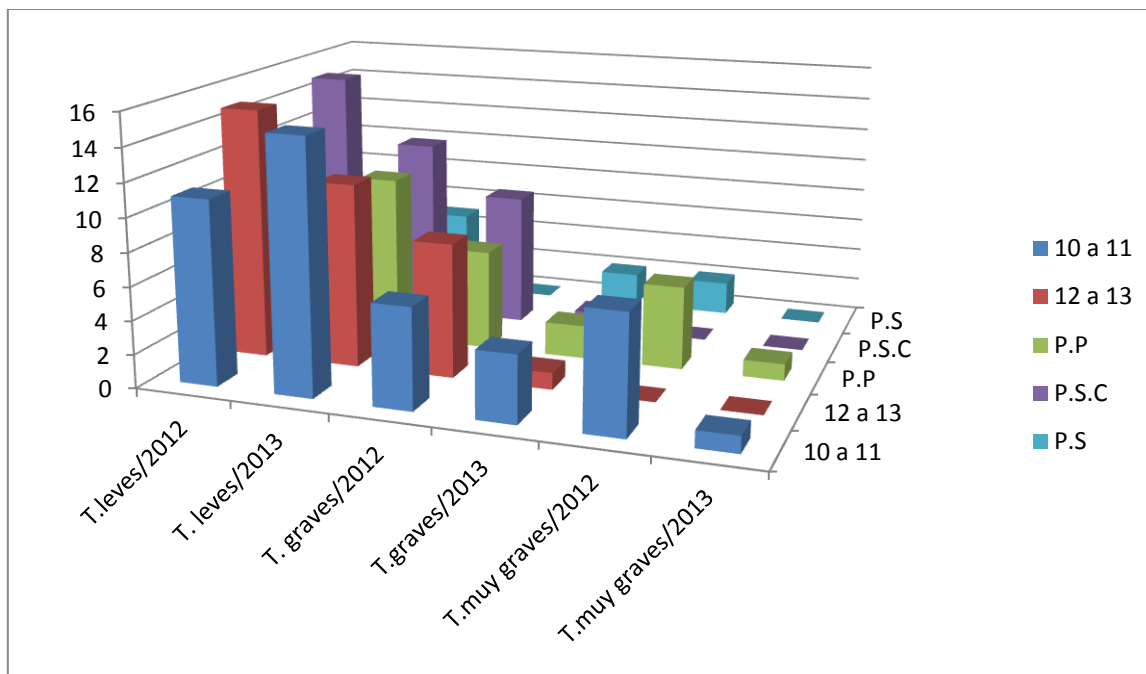
El grupo de los 12 a 13 años, bajó la cantidad de anotaciones negativas en todas las categorías de estas, con una baja en total de 11 anotaciones, pero también bajó la cantidad de anotaciones positivas.

En relación al tipo de colegio, las estudiantes del **colegio particular pagado**, disminuyeron la cantidad total de anotaciones negativas, además de subir la cantidad de anotaciones positivas. Lo que se refleja a través de la mantención del mismo puntaje para ambos periodos anuales académicos, en la categoría de anotaciones leves, y la disminución del puntaje para el año 2013 en las categorías de anotaciones graves y muy graves.

Por otra parte, **el colegio particular subvencionado con financiamiento compartido**, también bajó la cantidad total de anotaciones negativas, mediante la disminución de las anotaciones en todas las categorías que indican el tipo de anotaciones. Sin embargo, se aprecia una disminución en la cantidad total de anotaciones positivas para el año 2013.

Por último, **el colegio particular subvencionado**, muestra un alza en la cantidad total de anotaciones negativas para el periodo 2013, lo que se ve reflejado mediante el aumento en la cantidad de anotaciones negativas para las categorías anotaciones leves y graves. Sin embargo, se observa una disminución en la cantidad de anotaciones negativas muy graves, y un aumento en la cantidad de anotaciones positivas para el periodo 2013.

Gráfico N° 1. Comparación de las anotaciones conductuales



5.2 Resultados en base a la autoevaluación de las estudiantes.

5.2.1 Resultados en base a la autoevaluación de las estudiantes por caso y tipo de interacción.

El total de las estudiantes, según su autoevaluación muestra una disminución en la puntuación obtenida por la suma total de las categorías. Por lo que se presume una mejoría en su comportamiento escolar, en relación con estas categorías.

Sin embargo, con respecto a la **interacción grupal**, se observa un alza de un punto en la puntuación. Por lo que existiría un leve incremento en el comportamiento escolar desadaptativo.

No sucede lo mismo cuando comparamos los resultados que tienen relación con la

categoría llamada **interacción con la profesora**, en donde se observa una baja de la mitad de la puntuación que se obtuvo en el 2012. Por lo que se considera una gran mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo, en relación a la interacción con la (el) profesor(a).

Así mismo, en relación a la **actitud en clases** existe una baja de un punto, por tanto una leve mejoría.

Por último, en lo que respecta a las **responsabilidades Familiares**, las estudiantes muestran según su autoevaluación, ser más irresponsables que el año 2012, con una puntuación más elevada a fines del año 2013.

Cuadro N° 8. Resultados comparativos, en base a la autoevaluación de las estudiantes durante el año 2012-2013(puntuación)

| Casos | Interacción grupal | | Interacción con la profesora | | Actitud en clases | | Responsabilidades familiares | | Total | |
|--------------|--------------------|-----------|------------------------------|----------|-------------------|-----------|------------------------------|-----------|------------|-----------|
| | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| Caso 1 | 6 | 6 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 14 | 14 |
| caso 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 13 | 13 |
| Caso 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 7 | 6 |
| Caso 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 10 | 7 |
| Caso 5 | 3 | 4 | 1 | 0 | 2 | 3 | 4 | 3 | 10 | 10 |
| Caso 6 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5 | 1 | 1 | 8 | 8 |
| Caso 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 8 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 |
| Caso 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 3 | 2 | 6 |
| Caso 10 | 5 | 6 | 5 | 0 | 6 | 5 | 3 | 3 | 19 | 14 |
| Caso 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Caso 12 | | | No responde | | | | | | | |
| Caso 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 9 | 9 |
| Caso 14 | | | No responde | | | | | | | |
| Caso 15 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 |
| Total | 27 | 28 | 14 | 7 | 34 | 33 | 26 | 29 | 101 | 97 |

5.2.2 Resultados de la autoevaluación de las estudiantes divididas por edades y tipo de colegio, en relación con el tipo de interacciones.

En relación al tipo de colegio, las estudiantes del **colegio particular pagado**, muestran una leve baja en la puntuación del promedio alcanzado en relación a los tipos de interacción, por tanto una mejoría en el nivel del comportamiento escolar desadaptativo que presentaban el año 2012. Siendo así, en relación a la interacción grupal y a la actitud en clases, estas estudiantes mantienen la misma puntuación, no así en la interacción con la profesora en donde se observa una baja de un punto, mejorando así el tipo de interacciones que mantienen con la profesora. Sin embargo, cuando observamos la categoría responsabilidades familia-colegio, veremos un leve incremento en la puntuación, indicando así una desmejora en lo que respecta a esta categoría.

Por otra parte, las estudiantes del **colegio Particular subvencionado con financiamiento compartido** también presentan una pequeña baja en la puntuación de su promedio, por tanto se refleja una mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo. De manera que, en la categoría interacción grupal, interacción con el (la) profesor(a) observamos una leve mejoría en dichas categorías, debido a la disminución de la puntuación de éstas para el año 2013. Y en lo que respecta a la categoría motivación, esta se mantiene con la misma puntuación.

Sin embargo, el **colegio particular subvencionado**, refleja un leve incremento en su ponderación, por tanto un incremento en el comportamiento escolar desadaptativo. Ponderando así, las categorías Interacción con el (la) profesor(a) y responsabilidades familia-colegio, la misma puntuación para ambos años, no así la categoría interacción grupal que presenta una alza en la puntuación para el año 2013, por lo que podríamos decir que ha empeorado la calidad de las interacciones grupales con sus pares. Sin embargo, existe una mejoría en la puntuación de la categoría motivación, dada por una baja en el puntaje obtenido para esta categoría.

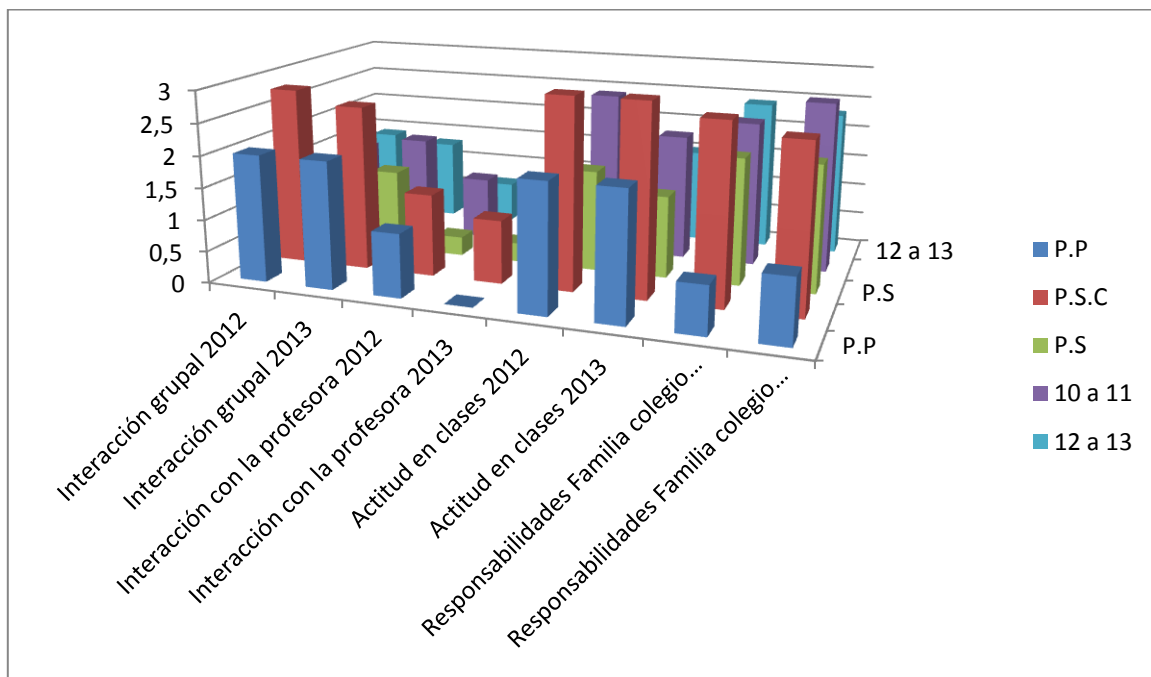
Por lo tanto, el único colegio que no obtuvo una mejoría en el comportamiento

escolar desadaptativo, según la evaluación que hicieron las propias estudiantes, es el colegio particular subvencionado. Quien es también el que posee mayor número de horas para el trabajo del taller de danza contemporánea-moderna. Pero en el que sus estudiantes faltaban con mucha frecuencia.

Cuadro N°9. Tabla comparativa de la autoevaluación de las estudiantes, entre el tipo de colegio, edades y el tipo de interacciones (promedios).

| | Año | Interacción grupal | | Interacción con la(el) profesor(a) | | Actitud en clases | | Responsabilidades familia-colegio | | Promedio Total | |
|-----------------|-------|--------------------|------|------------------------------------|------|-------------------|------|-----------------------------------|------|----------------|------|
| | | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| Edades | 10-11 | 1,4 | 1,6 | 1 | 0,5 | 2,6 | 2 | 2,3 | 2,7 | 7,3 | 14,6 |
| | 12-13 | 1,4 | 1,3 | 0,65 | 0,5 | 1,5 | 1,5 | 2,4 | 2,3 | 6 | 5,8 |
| Tipo De colegio | P.P | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0,75 | 1 | 6,25 | 6 |
| | P.S.C | 2,8 | 2,6 | 1,3 | 1 | 3 | 3 | 2,8 | 2,6 | 10 | 9,6 |
| | P.S | 0,6 | 1,3 | 0,3 | 0,3 | 1,6 | 1,3 | 2 | 2 | 4,6 | 5 |

Gráfico N° 2. Comparación entre el tipo de relación y el tipo de colegio



| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| Caso 13 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Caso 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 15 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Total | 0 | 0 | 15 | 16 | 0 | 0 | 8 | 6 | 8 | 6 | 6 | 8 | 37 | 32 |

5.2.4 Resultados de la autoevaluación en relación al tipo de agresiones, divididas por tipo de colegio y edades.

Las estudiantes de 10 a 11 años, presentan un incremento en la puntuación del promedio total de las agresiones, siendo las agresiones verbales a compañeros y las agresiones psicológicas a sus profesores, las que presentan un alza, por tanto, son partícipes de este tipo de agresiones en mayor medida que el año 2012. Las agresiones verbales a sus profesores, y las agresiones físicas a sus compañeros presentan una disminución para el año 2013, siendo un indicador de mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo para estas categorías. Por otra parte, las agresiones Psicológicas a compañeros, y las agresiones físicas a profesores, presentan los mismos niveles de puntuación.

Las estudiantes de 12 a 13 años, muestran una baja en la puntuación del promedio total de las agresiones, por tanto, una mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo. Así mismo, las agresiones verbales y físicas a compañeros, además de las agresiones psicológicas a sus profesores también presentan una baja en el promedio de sus puntuaciones con respecto al tipo de agresiones. Por otra parte, las agresiones verbales y físicas a profesores presentan el mismo nivel de puntuación. Sin embargo, las agresiones psicológicas a compañeros presentan un leve incremento.

Con respecto al tipo de colegio, el único colegio que presenta un incremento en el promedio total por tipo de agresiones, es el particular subvencionado. No siendo así, el caso de los otros dos colegios, que muestran una baja en el nivel de agresiones en su totalidad.

El colegio particular pagado, no presenta puntuación con respecto a las agresiones verbales y físicas y psicológicas a profesores, y las agresiones verbales a compañeros se mantienen en el mismo nivel. Con respecto a las agresiones físicas a sus compañeros bajó

la puntuación, por tanto mejoró el comportamiento escolar desadaptativo en esta categoría. Finalmente, en relación a las agresiones psicológicas a compañeros, se observa un aumento en la puntuación y así mismo una mejoría con respecto al comportamiento, bajo esta categoría.

El colegio particular subvencionado con financiamiento compartido, con respecto a las agresiones verbales y físicas hacia sus profesores no presenta puntuación. Las agresiones verbales y físicas a compañeros, en conjunto con las agresiones psicológicas a profesores, muestran una baja en su puntuación, por tanto, una mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo bajo estas categorías. Sin embargo, se incrementaron las agresiones psicológicas a compañeros.

El colegio particular subvencionado para las categorías agresiones verbales, físicas y psicológicas a profesores, no presenta puntuación, por otra parte las agresiones físicas y psicológicas a compañeros presenta los mismos niveles de puntuación. Por último, las agresiones verbales a compañeros presentan un aumento, por tanto una des mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo.

Cuadro N° 11. Autoevaluación comparativa, en relación al tipo de agresiones por edades y tipo de colegio

| Edades | Años | A.V Profe. | | A.V Compa. | | A.F Profe. | | A.F Compa. | | A.PSI Profe. | | A.PSI Compa | | P.Totales | |
|----------------|--------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|--------------|------|-------------|------|-----------|------|
| | | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| | 10-11 | 0,25 | 0,05 | 0,05 | 0,5 | 0 | 0 | 0,05 | 0 | 1,9 | 2 | 0,5 | 0,5 | 3,8 | 4,6 |
| | 12 -13 | 0 | 0 | 1,6 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,8 | 1,3 | 1 | 0,3 | 0,5 | 4,3 | 3,8 |
| Tipo | P.P | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0,25 | 0 | 0 | 0 | 0,75 | 1 | 2 | 1 |
| De | P.S.C | 0 | 0 | 1,6 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,8 | 1,3 | 1 | 0,3 | 0,5 | 4,3 | 3,8 |
| colegio | P.S | 0 | 0 | 0,2 | 0,6 | 0 | 0 | 0,2 | 0,2 | 0 | 0 | 0,2 | 0,2 | 0,6 | 1 |

5.3 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes, por sus profesores jefes.

5.3.1 Resultados de evaluación comparativa de las estudiantes, por sus profesores jefes en relación a los tipos de interacción del año 2012-2013.

La Suma de la puntuación total que asignaron los profesores de las estudiantes muestra un incremento de un punto en relación al año 2012. Siendo así, el 53% de las estudiantes, según lo que sus profesores apuntan, no obtuvo ningún cambio en relación a su puntuación total. El 33% de las estudiantes posee un incremento en la puntuación total, indicando así un incremento en el comportamiento escolar desadaptativo. Por último, el 13% de las estudiantes presenta una mejoría en la puntuación, debido a una gran disminución de de la puntuación para el año 2013.

En relación a la interacción grupal se muestra una baja de un punto en el total de esta categoría, por tanto una mejoría en esta categoría. En donde, el 67% no presentan puntuación para esta categoría, y se mantiene constante durante los dos años, el 13% muestra un incremento en su puntuación, por ende una desmejora en esta categoría, y el 20% muestra una disminución en la puntuación, dejando entrever una mejoría en el nivel del comportamiento escolar desadaptativo para esta categoría.

Lo mismo ocurre con la puntuación total de la categoría interacción con la (el) profesor(a), en donde también se observa una baja de 3 puntos, mostrando así una mejoría en los tipos de interacción con sus profesores. El 73% de la muestra mantiene la misma puntuación para ambos años académicos, el 13% presenta un incremento en su puntuación para el año 2013, por tanto una desmejora, sin embargo, el otro 13% presenta una disminución en su puntuación para el año 2013, por ende una leve mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo, bajo esta categoría.

De manera que, la categoría que hace subir la puntuación para el año 2013, está dada por la actitud en clases, que presenta un incremento de 5 puntos, dejándonos entrever que la actitud en clases a desmejorado en el periodo 2013. En donde, el 53% no presenta cambios en su puntuación para ambos años, el 20% muestra un incremento en la

puntuación, por tanto una desmejora bajo esta categoría. Finalmente, sólo el 7% de la muestra presenta una disminución de la puntuación para el año 2012, mostrando una leve mejora en esta categoría.

Cuadro N° 12. Evaluación comparativa de las estudiantes, por sus profesores jefes en relación a los tipos de interacción del año 2012-2013.

| Casos | Interacción grupal | | Interacción con la profesora | | Actitud en clases | | Total | |
|--------------|--------------------|-----------|------------------------------|-----------|-------------------|-----------|------------|------------|
| | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| Caso 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| caso 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| Caso 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Caso 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Caso 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Caso 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Caso 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 8 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 6 | 12 | 15 |
| Caso 9 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| Caso 10 | 6 | 7 | 9 | 7 | 17 | 15 | 32 | 29 |
| Caso 11 | 1 | 0 | 3 | 0 | 8 | 1 | 12 | 1 |
| Caso 12 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 9 | 7 | 11 |
| Caso 13 | 0 | 0 | 2 | 2 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Caso 14 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 | 4 | 10 |
| Caso 15 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 |
| Total | 15 | 14 | 23 | 20 | 67 | 72 | 105 | 106 |

5.3.2 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus profesores jefes, en relación al tipo de interacción, por edades y tipo de colegio

El grupo de 10 a 11 años, en su promedio total muestra un incremento en su puntuación para el año 2013, por ende una desmejora en el comportamiento escolar desadaptativo, en relación con estas categorías. En donde, las categorías, interacción grupal e interacción con la profesora mantienen su puntuación para ambos periodos académicos, y es en la categoría actitud en clases en donde se evidencia la alza de puntuación, generando esta desmejora en el comportamiento.

Sin embargo, el **grupo de 12 a 13 años**, muestra una disminución en su puntuación para el año 2013, generando una mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo, mostrando también una baja de puntuación en todas sus categorías.

Con respecto al tipo de colegio, se aprecia que el colegio particular pagado, presenta un alza en su puntuación, subiendo su puntaje en las categorías interacción grupal e interacción con la profesora, y disminuyendo levemente su puntuación en la categoría actitud en clases.

Por otra parte, el colegio **particular subvencionado con financiamiento compartido**, muestra la misma puntuación promedio para ambos periodos académicos, lo que se acredita con la mantención de los promedios para todas las categorías.

Por último, el **colegio particular subvencionado** también presenta la misma puntuación en sus promedios totales, sin embargo, en lo que respecta a las categorías interacción con la profesora e interacción grupal muestra una disminución en la puntuación de sus promedios para estas categorías, siendo la categoría actitud en clases la que genera el alza la igualdad en la puntuación, al existir un incremento en la puntuación del promedio de esta categoría.

Cuadro N° 13. Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus profesores jefes, en relación al tipo de interacción, por edades y tipo de colegio

| Categorías | Sub-categorías | Interacción grupal | | Interacción con la profesora | | Actitud en clases | | Total | |
|------------|----------------|--------------------|------|------------------------------|------|-------------------|------|-------|------|
| | | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| Edades | Años | | | | | | | | |
| | 10-11 Años | 1 | 1 | 2,2 | 2,2 | 8 | 9 | 11 | 12,2 |
| | 12-13 Años | 0,5 | 0 | 2 | 0,05 | 5,3 | 1,8 | 7,4 | 1,9 |
| Tipo | P.P | 2,5 | 3 | 0 | 3,2 | 6,2 | 6 | 12 | 12,2 |
| de | P.S.C | 0 | 0 | 0,1 | 0,1 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 2,8 |
| Colegio | P.S | 1 | 0,4 | 1,8 | 1,2 | 5,2 | 6,4 | 8 | 8 |

5.3.3 Resultados de la evaluación de las estudiantes por sus profesores, en relación a los tipos de agresión, divididas por casos año 2012-2013.

En general, se muestra una disminución de las agresiones de 6 puntos, lo que indicaría una mejoría en el comportamiento escolar, hacia uno adaptativo. En donde, el 60% de la muestra presenta la misma puntuación para ambos periodos académicos, el 13% indica un incremento en la puntuación total de las agresiones, y el 20% de las estudiantes ha disminuido su puntuación para el periodo 2013, generando así la mejoría en el comportamiento escolar, bajo las categorías por tipo de agresión.

Siendo así, también podemos observar que bajo las categorías agresiones físicas a profesores se mantiene la puntuación en cero, al igual que la categoría agresiones psicológicas a sus compañeros(as), que también mantiene su puntuación en 6, para ambos años.

En lo que respecta al resto de las categorías; agresiones verbales y psicológicas a sus profesores, y agresiones verbales y físicas a sus compañeros, se observa una baja en la puntuación. Mejorando así, el panorama del comportamiento escolar.

Cuadro N° 14. Comparación de la evaluación de las estudiantes por sus profesores, en relación a los tipos de agresión, año 2012-2013

| Casos | A.V Profesores | | A.V Compañeras(os) | | A.F Profesores | | A.F Compañeras(os) | | A.PSI. Profesores | | A.PSI. Compañeras | | Total | |
|---------|----------------|------|--------------------|------|----------------|------|--------------------|------|-------------------|------|-------------------|------|-------|------|
| | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| Caso 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Caso 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 | 3 | 7 | 9 |
| Caso 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Caso 10 | 3 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 5 | 3 | 3 | 14 | 13 |
| Caso 11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|---|----|----|
| Caso 12 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| Caso 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Caso 14 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| Caso 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Total | 4 | 1 | 8 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 18 | 16 | 6 | 6 | 37 | 31 |

5.3.4 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus profesores jefes, en relación al tipo de agresiones divididas por edad y tipo de colegio.

El grupo de 10 a 11 años, muestra una leve baja en su puntuación del promedio total, indicando así una disminución en las agresiones. Lo que se refleja mediante, la disminución de la puntuación en las categorías agresiones verbales a profesores y físicas a compañeras, un aumento en la puntuación de las agresiones verbales a compañeras y psicológicas a profesoras, y una mantención de la puntuación bajo las categorías agresiones psicológicas a compañeras y agresiones físicas a profesoras.

El grupo de 12 a 13 años, también muestra una disminución en su puntuación, indicando una minimización del comportamiento agresivo. En donde, bajo las categorías agresiones físicas a compañeras y profesoras, y agresiones psicológicas a compañeras, se muestra una mantención de la puntuación en cero. En cambio, en las categorías agresiones verbales a profesoras y compañeras, en conjunto con las agresiones psicológicas a profesoras, se muestra una disminución de la puntuación para el año 2013.

Por otra parte, en relación al tipo de colegio, el **colegio particular pagado** es el único que presenta un alza en su puntuación, siendo las agresiones psicológicas a profesoras y las agresiones verbales a sus compañeras las categorías que incrementan su puntuación para el año 2013, las agresiones físicas a profesoras y las agresiones psicológicas a compañeras se mantienen con la misma puntuación, y finalmente, las agresiones verbales a profesoras y físicas a compañeras, las únicas categorías que presentan una disminución en su puntuación.

Por otra parte, el **colegio particular con subvención compartida**, muestra la misma puntuación total en agresiones para ambos periodos académicos, lo que se valida,

con esta misma mantención de los promedios para todas las categorías de agresión.

Sin embargo, el **colegio particular subvencionado**, es el único que presenta una disminución en su promedio total. En donde, las agresiones físicas a profesoras y compañeras, además de las agresiones psicológicas a compañeras mantienen su puntuación en cero para ambos periodos académicos. Y son las categorías, agresiones verbales a profesoras y compañeras, y agresiones psicológicas a profesoras, son las que han disminuido su puntuación para el año 2013, generando esta mejoría en el comportamiento escolar desadaptativo, en relación a los tipos de agresión existentes en las escuelas.

Cuadro N° 15. Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus profesores jefes, en relación al tipo de agresiones divididas por edad y tipo de colegio.

| | | A.V Profesoras | | A.V Compañeras | | A.F Profesoras | | A.F Compañeras | | A.PSI. Profesoras | | A.PSI. Compañeras | | Promedio Total | |
|-------------------------|---------------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|----------------|------|
| | | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| Edades | 10- 11 | 0,25 | 0,05 | 0,05 | 0,5 | 0 | 0 | 0,05 | 0 | 1,9 | 2 | 0,5 | 0,5 | 3,8 | 3,3 |
| | 12-13 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,8 | 0,8 | 0 | 0 | 2,3 | 0,8 |
| Tipos de colegio | P.P | 0,7 | 0,2 | 0,7 | 1 | 0 | 0 | 0,2 | 0 | 2,2 | 2,7 | 1,5 | 1,5 | 5,5 | 6 |
| | P.SC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 | 1,6 | 0 | 0 | 1,6 | 1,6 |
| | P.S | 0,2 | 0 | 1 | 0,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 | 0,8 | 0 | 0 | 3 | 1,6 |

5.4 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus apoderados, en relación a las responsabilidades familia-colegio.

5.4.1 Resultados en base a la evaluación de las estudiantes por sus apoderados, en relación a las responsabilidades familia-colegio, divididas por casos.

En relación a las responsabilidades familia-colegio el 33% de los padres indica que sus hijas no presentan ningún cambio en el comportamiento escolar desadaptativo. No así, el 20% de padres, quienes indican que sus hijas han mejorado en relación al comportamiento escolar desadaptativo. Sin embargo, el 47% de los padres, no entregó ninguna información con respecto al comportamiento escolar, en relación a las responsabilidades familia-colegio.

Cuadro N° 16. Comparación del año 2012-2013, de la evaluación de las estudiantes por sus padres, en relación a las responsabilidades familia-colegio. Divididas por casos.

| Responsabilidades Familia-colegio. | | |
|------------------------------------|-------------|-------------|
| Casos | 2012 | 2013 |
| Caso 1 | 5 | 4 |
| Caso 2 | No responde | No responde |
| Caso 3 | No responde | no responde |
| Caso 4 | No responde | No responde |
| Caso 5 | 2 | 2 |
| Caso 6 | 2 | 2 |
| Caso 7 | 2 | 1 |
| Caso 8 | 1 | 1 |
| Caso 9 | No responde | No responde |
| Caso 10 | No responde | No responde |
| Caso 11 | 1 | 1 |
| Caso 12 | No responde | No responde |
| Caso 13 | No responde | No responde |
| Caso 14 | 1 | 0 |
| Caso 15 | 2 | 2 |
| Total | 16 | 13 |

5.4.2 Resultados en base a la Evaluación de las estudiantes por sus padres en relación a las responsabilidades familia-colegio, ordenadas por edades y tipo de colegio.

El grupo de 10 a 11 años, muestra una disminución en su puntuación del promedio total, en relación a las responsabilidades familia-colegio, por tanto una mejoría en el comportamiento escolar, bajo esta categoría.

Sin embargo, el **grupo de 12 a 13 años**, presenta una leve alza en su puntuación, indicando así una desmejora en las responsabilidades familia-colegio.

Por otra parte, con respecto al tipo de colegio, todos los establecimientos educacionales muestran una disminución en su puntuación, evidenciando así un avance hacia el comportamiento escolar adaptativo.

Cuadro N° 17. Evaluación de las estudiantes por sus padres en relación a las responsabilidades familia-colegio, ordenadas por edades y tipo de colegio.(promedios)

| Categorías | Responsabilidades Familia-Colegio | | |
|-----------------|-----------------------------------|------|------|
| | Año | 2012 | 2013 |
| Sub-categorías | | | |
| Edades | 10-11 Años | 1,5 | 1 |
| | 12-13 Años | 1,5 | 1,8 |
| Tipo de Colegio | P.P | 1,5 | 1 |
| | P.S.C | 3 | 2,6 |
| | P.S | 1,3 | 1 |

5.5. Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario.

5.5.1. Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario aplicado a los profesores.

El 40% de la muestra fue evaluada por sus profesores arrojando cambios en su personalidad, a través del incremento de la autoestima y la pérdida de la vergüenza. Por otra parte, el 20% de la muestra fue categorizada por sus profesores sin ningún cambio en su comportamiento.

Con respecto a las categorías, conductas femeninas, postura y sociabilidad, alcanzan una enunciación del 7%. Sin embargo, el 33% de las estudiantes no fue evaluado por sus profesores mediante el cuestionario.

Cuadro N° 18. Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario aplicado a los profesores.

| | Personalidad | | Conductas Femeninas | Postura | Sociabilidad |
|----------------|--------------|-------------------------|---------------------|----------|--------------|
| Casos | Autoestima | Perdida de la vergüenza | | | |
| Caso 1 | 1 | 1 | | | |
| Caso 2 | 1 | | 1 | 1 | |
| Caso 3 | 1 | 1 | | | |
| Caso 4 | 1 | 1 | | | |
| Caso 5 | 1 | | | | |
| Caso 6 | 1 | | | | |
| Caso 7 | Sin cambios | | | | |
| Caso 8 | Sin cambios | | | | |
| Caso 9 | Sin cambios | | | | |
| Caso 10 | | | | | 1 |
| Caso 11 | No responde | | | | |
| Caso 12 | No responde | | | | |
| Caso 13 | No responde | | | | |
| Caso 14 | No responde | | | | |
| Caso 15 | No responde | | | | |
| Total | 6 | | 1 | 1 | 1 |

(Las estudiantes en rojo no fueron evaluadas por sus profesores)

5.5.2 Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario aplicado a sus apoderados.

Con respecto a la personalidad, es el 20% de los apoderados, quienes indican que las estudiantes tienen más personalidad, tienen un carácter más agradable, creen más en sí mismas y andan más relajadas. El 27% de los apoderados cree que las estudiantes ahora son más sociables y comunicativas. El 13% dice en relación a la muestra que son más señoritas y pretenciosas. Otro 13% indica que la danza ha ayudado a las pupilas en sus capacidades motrices, siendo más flexibles y coordinadas. Así mismo, también es un 13% de apoderados quienes indican notar a las participantes del taller más felices. Por último, se arroja un 7% de apoderados que dicen observar a su hija ser más responsable en el colegio.

Sin embargo, un 53% de los apoderados, no quiso evaluar a las estudiantes en estos aspectos.

Cuadro N° 19. Resultados de los cambios que ha generado el taller de danza en las estudiantes, en base al cuestionario aplicado a sus apoderados.

| Casos | Personalidad | | | | Sociabilización | | Conductas femeninas | | Motricidad. | Felicidad | Responsabilidad |
|--------|------------------|------------------|------------|---------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------|-----------------|
| | Más personalidad | es más agradable | Autoestima | Más relajadas | Habla más | hacen amistades | Más señoritas | Más pretenciosa | reactiva las capacidades motrices | Más feliz | Más responsable |
| Caso 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| Caso 2 | | | | | | | | | | | |
| Caso 3 | | | | | | | | | | | |
| Caso 4 | | | | | | | | | | | |
| Caso 5 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | |
| Caso 6 | | | | | | | | | | | |
| Caso 7 | | | | | | | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|--|---|--|---|---|---|---|
| Caso 8 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | |
| Caso 9 | | | | | | | | | | | |
| Caso 10 | | | | | | | | | | | |
| Caso 11 | | | | | | 1 | | | | | |
| Caso 12 | | | | | | | | | | | |
| Caso 13 | | | | | | | | | | | |
| Caso 14 | | | | | | 1 | | | | | |
| Caso 15 | 1 | | 1 | | | | | | | | |
| Total de enunciaci3n | | 7 | | | | 5 | | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Total de casos | | 4 | | | | 4 | | 2 | 2 | 2 | 1 |

(Las estudiantes en rojo, son quienes no fueron evaluadas por sus padres)

5.6. Resultados de la entrevista abierta realizada a las estudiantes partícipes del taller de danza contemporánea-moderna.

En relación a la categoría emergente autoestima, el 47%, indica ser más segura de sí misma y menos vergonzosa gracias al taller de danza moderna-contemporánea.

Con respecto a la sociabilización también el 47% de la muestra indica que han hecho nuevas amistades, que se sienten parte de un grupo, y que ahora conocen mejor a sus compañeras y a sí mismas.

Así mismo, en relación a la felicidad, al igual que las otras categorías, es un 47% de las estudiantes quienes dicen sentirse más libres debido a que ahora expresan sus emociones mediante la danza y que por ello ha aumentado también su sensación de felicidad.

Por otra parte, son 2 las estudiantes que indican sentirse más bruscas a raíz del taller de danza, y es una estudiante quien indica todo lo contrario al decir que ahora no es tan agresiva. En cuanto a la motivación en clases, es una de las estudiantes que dice sentirse más concentrada en clases, y son otras dos estudiantes, quienes indican estar más distraídas en clase.

Cuadro N° 20. Categorías emergentes extraídas desde la entrevista abierta realizada a las estudiantes del taller de danza contemporánea-moderna.

| Casos | Autoestima | | Sociabilización | | | Felicidad | | | Agresividad | | Motivación en clases | |
|-----------------------|---------------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| | Seguridad personal | Disminución de la timidez | Incremento en el número de amistades | Sentimiento de ser parte de un grupo | Aumento de la sensación de conocer a las personas | Aumento de la sensación de libertad | Goce por la expresión de emociones mediante | Aumento de la sensación de felicidad | Aumento de la agresividad física | Disminución de la agresividad física | Aumento de la concentración en clases | Disminución de la concentración en clases |
| Caso 1 | 1 | | 0 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Caso 2 | No fue entrevistada | | 0 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 3 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 4 | No fue entrevistada | | 0 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 5 | 1 | | 0 | | | 1 | | | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Caso 6 | 0 | | 1 | | | 1 | | | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Caso 7 | 0 | | 1 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 8 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 9 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Caso 10 | 0 | | 0 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 11 | 0 | | 1 | | | 1 | | | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 12 | No fue entrevistada | | 0 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 13 | 0 | | 1 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 14 | No fue entrevistada | | 0 | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caso 15 | 1 | | 0 | | | 1 | | | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Número total de casos | 7 | | 7 | | | 7 | | | 2 | 1 | 1 | 2 |

5.7 Resultados de las notas realizadas por las estudiantes del colegio Club hípico.

Fueron tres las estudiantes de la muestra quienes luego de la autoevaluación entregaron escritos, donde anunciaban aprendizajes gracias al taller de danza, como la disminución del egoísmo y el trabajo en equipo, dicho por el caso 13, y el goce por la expresión de sentimientos mediante el movimiento, enunciado por el caso 15.

Cuadro N° 21. Categorías emergentes en relación a las notas realizadas por las estudiantes del colegio Club hípico.

| Casos | Disminución del egoísmo | Expresión de sentimientos mediante el movimiento. | Trabajo en equipo |
|---------|-------------------------|---|-------------------|
| Caso 13 | 1 | | 1 |
| Caso 15 | | 1 | |

6. Conclusiones

6.1 conclusión en base a la comparación de las opiniones de apoderados, profesores y estudiantes en relación a los tipos de interacción

Podemos observar que la opinión de apoderados, profesores y estudiantes de 10 a 11 años, es la misma, indicando que existe un aumento en el puntaje total del tipo de interacciones que ejercen, empeorando así su comportamiento escolar desadaptativo. En cuanto al grupo de 12 a 13 años, apoderados, profesores y las mismas estudiantes indican que existe una baja en el comportamiento escolar desadaptativo en relación a estas categorías.

Por otra parte, en relación al tipo de colegio, las estudiantes del colegio particular pagado, consideran que bajaron el nivel de comportamiento escolar desadaptativo, no así, sus profesores, quienes consideran un leve incremento en el nivel del comportamiento escolar desadaptativo.

Así mismo, las estudiantes del colegio particular con subvención compartida dicen haber mejorado levemente su nivel de comportamiento escolar desadaptativo, sin embargo sus profesores dicen que el nivel del comportamiento escolar sigue en los mismos rangos, bajo estas categorías.

Por último, las estudiantes del colegio particular subvencionado, al contrario que los otros dos grupos dicen haber incrementado su nivel de desadaptación en el comportamiento, no obstante, sus profesores dicen que observan el mismo tipo de comportamiento para ambos periodos académicos bajo estas categorías.

Con respecto a la **interacción con sus compañeros**, las estudiantes del grupo de 10 a 11 años dicen haber desmejorado en relación a esta categoría, y sus profesores dicen observar en ellas los mismos niveles para ambos periodos académicos.

Sin embargo, las estudiantes y profesores del grupo de 12 a 13 años están de

acuerdo al considerar una mejoría en el tipo de interacciones que establecen con sus compañeros.

En relación a la **interacción con la profesora**, las estudiantes de 10 a 11 años dicen haber mejorado la calidad de interacciones que ejercen con sus profesores, en cambio sus profesores dicen observar el mismo tipo de interacciones.

Bajo esta misma categoría, las estudiantes y los profesores del grupo de 12 a 13 años dicen haber mejorado el tipo de interacciones que tienen con sus profesores.

En lo que respecta a la actitud en clases, las estudiantes del grupo de 10 a 11 años dicen haber mejorado, sin embargo sus profesores las evalúan con un punto más, indicando una desmejora en este punto. Así mismo, el grupo de 12 a 13 años indica tener la misma actitud en clases, no así sus profesores quienes dicen que las estudiantes han mejorado en este aspecto.

Por último, en relación a las responsabilidades familia-colegio, las estudiantes de 10 a 11 años dicen ser más irresponsables en el periodo 2013, no así sus apoderados quienes dicen observar en sus pupilas ser más responsables. Así mismo, las estudiantes del grupo de 12 a 13 años dicen ser más responsables que el año 2012, pero sus apoderados indican que ahora son menos responsables.

Ahora si hablamos de los tipos de colegios, las estudiantes del colegio particular pagado que dice tener el mismo nivel de interacciones y sus profesores dicen ver que las estudiantes han desmejorado en este aspecto levemente. Por otro lado, las estudiantes del colegio particular con subvención compartida dicen haber mejorado en este aspecto, y sus profesores indican que no existe una mala interacción con sus compañeros en ninguno de los dos periodos académicos. Así mismo, las estudiantes del colegio particular subvencionado dicen haber empeorado con respecto al tipo de interacciones que ejercen con sus compañeros, lo que se contradice con lo que sus profesores indican, al decir que han mejorado las relaciones entre estudiantes.

En relación a la **interacción con la profesora**, las estudiantes del colegio particular pagado dicen haber mejorado su relación con sus profesores, no así su profesora quien dice

que la relación de las estudiantes con ella ha empeorado. Por otra parte, las estudiantes del colegio particular con subvención compartida también dicen haber mejorado su relación con sus profesores, pero sus profesores dicen no notar cambios. Por último, las estudiantes del colegio particular subvencionado dicen tener el mismo tipo de relaciones con sus profesores para ambos años académicos, en cambio sus profesores dicen notar una mejoría en el tipo de interacciones entre ellos y sus estudiantes.

Bajo la última categoría, actitud en clases, las estudiantes del colegio particular pagado dicen tener la misma actitud en clases, lo que se contradice con lo que los profesores dicen al indicar que ha mejorado la actitud de las estudiantes en clase. Por otro lado, las estudiantes y profesores del colegio particular con subvención compartida dicen que las estudiantes tienen la misma actitud en clases. Por último, las estudiantes del colegio particular subvencionado dicen haber mejorado su actitud en clases, pero sus profesores dicen que su actitud ha empeorado.

Finalmente, la comparación de resultados de estudiantes y apoderados, por tipo de colegio, en relación a las responsabilidades familia-colegio, dicen que las estudiantes del colegio particular pagado se creen más irresponsables, mientras que sus apoderados dicen notar una mejoría en este aspecto. Por otra parte, los resultados de estudiantes y apoderados muestran una mejoría bajo esta categoría. Como último punto, las estudiantes del colegio particular subvencionado dicen comportarse igual en relación a las responsabilidades familia-colegio, a pesar de que sus apoderados aseguran una mejoría en esta categoría.

Cuadro N° 22. Comparación entre resultados de los apoderados, profesores y estudiantes, en relación a los tipos de interacción.

| Edades | 10- 11 | I. Compañeros (Estudiantes) | | I. Compañeros (Profesores) | | I. Profesores (Estudiantes) | | I. Profesores (Profesores) | | Actitud (Estudiantes) | | Actitud (Profesores) | | R. Fami-col (Estudiantes) | | R. Fami-cole (Padres) | | Promedio Total (Estudiantes) | | Promedio Total (Profesores) | |
|--------|--------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-----------------------|------|----------------------|------|---------------------------|------|-----------------------|------|------------------------------|------|-----------------------------|------|
| | | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2012 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 |
| | | 1,4 | 1,6 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 2,2 | 2,2 | 2,6 | 2 | 8 | 9 | 2,3 | 2,7 | 1,5 | 1 | 7,3 | 14,6 | 11 | 12,2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|--------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|------|
| | 12- 13 | 1,4 | 1,3 | 0,5 | 0 | 0,65 | 0,5 | 2 | 0,05 | 1,5 | 1,5 | 5,3 | 1,8 | 2,4 | 2,3 | 1,5 | 1,8 | 6 | 5,8 | 7,4 | 1,9 |
| Tipo | P.P | 2 | 2 | 2,5 | 3 | 1 | 0 | 0 | 3,2 | 2 | 2 | 6,2 | 6 | 0,75 | 1 | 1,5 | 1 | 6,25 | 6 | 12 | 12,2 |
| De | P.S.C | 2,8 | 2,6 | 0 | 0 | 1,3 | 1 | 0,1 | 0,1 | 3 | 3 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 2,6 | 3 | 2,6 | 10 | 9,6 | 2,8 | 2,8 |
| Colegio | P.S | 0,6 | 1,3 | 1 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 1,8 | 1,2 | 1,6 | 1,3 | 5,2 | 6,4 | 2 | 2 | 1,3 | 1 | 4,6 | 5 | 8 | 8 |

6.2. Conclusiones en base a la comparación de las opiniones de apoderados, profesores y estudiantes en relación a los tipos de agresiones.

Los profesores de ambas categorías etarias piensan que las estudiantes ejercen menos agresiones para el año 2013 en general, sin embargo las estudiantes del grupo de 10 a 11 años, sienten que en general son más agresivas que el año anterior.

En relación a las agresiones verbales a profesores, del grupo de 10 a 11 años dicen que ejercen menos agresiones de este tipo. El grupo de estudiantes de 12 a 13 años dice no ejercer agresiones verbales hacia sus profesores en ambos periodos académicos, no obstante, sus profesores indican que si existen agresiones verbales pero que han disminuido en el año 2013. Por otra parte, con respecto a las agresiones verbales a compañeros, estudiantes y profesores de ambos grupos etarios dicen que ha bajado el nivel de este tipo de agresiones. Así mismo, las estudiantes y sus profesores, de ambas categorías, dicen que estas no ejercen agresiones físicas a profesores.

Bajo la categoría, agresiones físicas a compañeros, las estudiantes y profesores de ambas categorías etarias dicen existe una baja en este tipo de agresiones con respecto al año 2012.

En la categoría agresiones psicológicas a profesores, estudiantes y profesores del grupo de estudiantes de 10 a 11 años, dicen que han desmejorado en este aspecto, sin embargo las estudiantes y profesores del grupo etario de 12 a 13 años dicen que han disminuido la cantidad de agresiones de este tipo.

Por último, en relación a las agresiones psicológicas a compañeros, los profesores y las estudiantes del grupo etario de 10 a 11 años dicen ejercer el mismo nivel de este tipo de agresiones, al igual que lo que piensan los profesores de las estudiantes de 12 a 13 años, lo que se contradice con lo que dicen las mismas estudiantes de esta categoría etaria al indicar que ejercen más agresiones de este tipo.

En relación a los tipos de colegios y las agresiones verbales a profesores, las estudiantes de los colegios particular pagado, y particular subvencionado dicen no ejercer este tipo de violencia, en cambio sus profesores, dicen que si la ejercen pero que ha bajado la regularidad e intensidad de estas agresiones durante el año 2013. Por otra parte, las estudiantes y sus profesores del colegio particular con subvención compartida, dicen que estas no ejercen ni han ejercido este tipo de agresiones durante ambos periodos académicos.

Así, en cuanto a las agresiones verbales a compañeros las estudiantes de los colegios; particular subvencionado, y particular con subvención compartida, dicen haber disminuido este tipo de conductas, al igual que aseverar los profesores del colegio particular subvencionado, mientras que los profesores del colegio particular con subvención compartida, dicen que las estudiantes nunca han ejercido este tipo de agresiones durante ambos periodos académicos.

Por otra parte, lo que plantean las estudiantes y sus profesores, de todos los tipos de colegios, con respecto a las agresiones físicas a profesores, es que estas no existen, para ninguno de los periodos académicos.

Sin embargo, al hablar de las agresiones físicas a sus compañeros, las estudiantes del colegio particular pagado y las del establecimiento con subvención compartida, al igual que los profesores del primero, dicen que ha bajado el nivel de agresiones físicas a compañeros, en cambio los profesores del colegio particular con subvención compartida, y el subvencionado dicen que las estudiantes nunca han ejercido este tipo de agresiones durante ambos años estudiados, por otra parte, las estudiantes del colegio particular subvencionado determinan que si han ejercido este tipo de agresiones, pero en el mismo nivel durante los dos años, es decir, no han existido cambios.

En relación a las agresiones psicológicas a profesores, las estudiantes del colegio particular pagado, y el particular subvencionado dicen no ejercer este tipo de agresiones durante ambos periodos académicos, sin embargo, sus profesores dicen que si la ejercen, pero que durante el año 2013 disminuyó la cantidad y la calidad de éstas. Por otra parte, las estudiantes del colegio con subvención compartida dicen, haber bajado el nivel y cantidad de estas agresiones, pero sus profesores indican que no existen cambios en la situación.

Para finalizar, se evidencia también, que las agresiones psicológicas a compañeros, según la opinión de los profesores de los colegios particular con subvención compartida y particular subvencionado no existen, y los profesores del colegio particular pagado dicen de estas, existir, pero en los mismos niveles. Sin embargo, las estudiantes del colegio particular pagado y las del con subvención compartida, declaran haber aumentado levemente la frecuencia y calidad de agresiones psicológicas a sus compañeros, mientras que las estudiantes del colegio particular subvencionado dicen mantener el mismo nivel de agresividad psicológica para ambos periodos académicos.

Cuadro N° 23. Comparación entre resultados de los apoderados, profesores y estudiantes, en relación a los tipos de agresiones.

| Categorías | Años | A.V. Profe. (Estudiantes) | | A.V. Profe (Profesores) | | A.V. Compa. (Estudiantes) | | A.V. Profe. (Profesores) | | A.F. Profe. (Estudiantes) | | A.F. Profe. (Padres) | | A.F. Compa. (Estudiante) | | A.F. Compa. (Padres) | | A.PSI Profe. (Estudiantes) | | A. PSI Profe. (apoderados) | | A.PSI Compa (Estudiantes) | | A. PSI Compa (Profesores) | | P. Total (Estudiantes) | | P. Total (Profesores) | | |
|------------|-------|---------------------------|------|-------------------------|------|---------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|------|----------------------|------|--------------------------|------|----------------------|------|----------------------------|------|----------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|------------------------|------|-----------------------|------|-----|
| | | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | 2012 | 2013 | |
| Edades | 10-11 | 0,25 | 0,05 | 0,25 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,05 | 0 | 0,05 | 0 | 0 | 1,9 | 2 | 1,9 | 2 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 3,8 | 4,6 | 3,8 | 3,3 |
| | 12-13 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 1,6 | 1,5 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,8 | 0 | 0 | 0 | 1,3 | 1 | 1,8 | 0,8 | 0,3 | 0,5 | 0 | 0,5 | 4,3 | 3,8 | 2,3 | 0,8 |
| Tipo | P.P | 0 | 0 | 0,7 | 0,2 | 1 | 1 | 0,7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,25 | 0 | 0,2 | 0 | 0 | 0 | 2,2 | 2,7 | 0,75 | 1 | 1,5 | 1,5 | 2 | 5,5 | 6 | 5,5 | 6 |
| De colegio | P.S.C | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 | 1,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,8 | 0 | 0 | 0 | 1,3 | 1,6 | 1,6 | 0,3 | 0,5 | 0 | 0 | 4,3 | 3,8 | 1,6 | 1,6 | |
| | P.S | 0 | 0 | 0,2 | 0 | 0,2 | 1 | 0,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,2 | 0,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 | 0,8 | 0,2 | 0,2 | 0 | 0 | 0,6 | 1 | 3 | 1,6 | 1,6 |

6.3. Conclusiones en base a la comparación de la entrevista abierta de las estudiantes, y los cuestionarios abiertos a los apoderados y profesores.

Varias fueron las categorías que emergieron a partir de las entrevistas y cuestionarios abiertos, cuya pregunta principal fue, si notaban cambios en el comportamiento de las estudiantes a partir del taller de danza, y cuales serian esos cambios, en donde los tópicos que más se repitieron tanto en estudiantes como en profesores, fueron el desarrollo de la personalidad, mediante la potenciación de la autoestima y la pérdida de la vergüenza, además de un incremento en el nivel de sociabilización, en cuanto a la profundización en amistades más cercanas, y a la cantidad de amigas que ahora poseen las estudiantes. Otros dos tópicos que se repiten, pero entre apoderados y estudiantes, es la sensación de felicidad, quienes la indican, como la pérdida de ataduras, sentirse más libres, más relajadas, con capacidad de expresar sus emociones tanto negativas como positivas de otra forma (a través de la danza), lo que en definitiva y según sus propias palabras las hace más felices.

“... es libre como de que ahora las cosas... ya no me importan... lo que me dicen... creo en mi misma.” (Opinión de la estudiante 8)

Otras de las categorías que se repiten entre apoderados y profesores, son la mejoría en el desarrollo de la motricidad, y el que las estudiantes se han vuelto más delicadas, o como las mismas mamás declaran *“femeninas”*.

Además de estas categorías aunque con menor frecuencia de enunciación, aparecen categorías como el aumento en la responsabilidad escolar, enunciado por una apoderada.

Como último punto, en las dos últimas categorías emergente, denominadas como concentración y agresividad, existe una discrepancia entre las estudiantes, en donde dos estudiantes del colegio particular subvencionado dicen ser más bruscas, y una estudiante del colegio particular pagado dice ser menos agresiva con sus compañeros, tanto física como verbalmente. Por último, esta misma incongruencia se ve cuando dos estudiantes del colegio particular con subvención compartida dicen estar más desconcentradas en clase, entregando como razón, el que ahora pasan pensando en las coreografías del taller de

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C13 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C15 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 7 | 4 | 6 | 7 | 4 | 1 | 7 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |

6.4. Conclusión General

Si nos remontamos a la pregunta de investigación, que dice relación a cómo son modificados los factores del comportamiento escolar des adaptativo por un taller de danza moderna-contemporánea extra programático, realizado a estudiantes de educación general básica. Nos damos cuenta que ésta sí fue respondida, ya que, a partir de la triangulación de los datos obtenidos, más el marco teórico que habla del comportamiento escolar, podemos ver, que factores como el desarrollo de la personalidad a partir del incremento de la autoestima y el incremento en el grado de sociabilización de las estudiantes, mediante el aumento del número de amigas, gracias a la aceptación de las personas tal cual son debido a la profundización de las amistades que se da cuando se expresan los sentimientos abiertamente, y cuando se conocen los sentimientos de los pares mediante la danza, son mencionados como factores que potencian el comportamiento escolar adaptativo (Arón & Milicic, 1992), y esto fue lo que el estudio reflejó, y la forma en que estos fueron modificados quedó de manifiesto a través de los diversos instrumentos que se utilizaron para levantar la información necesaria al respecto.

En relación al objetivo general, la descripción de los factores que influenciarían un comportamiento escolar desadaptativo queda de manifiesto por sobre todo en la información que entregan las estudiantes, sus apoderados y profesores, mediante las entrevistas abiertas y los cuestionarios, evidenciando y explicando los cambios que han tenido estos factores durante estos dos años, como lo es la disminución en general de los diversos tipos de agresiones, y la cantidad de anotaciones negativas, además del aumento de anotaciones positivas. No se puede decir lo mismo de las responsabilidades familia-colegio, y sobre la actitud en clases, ya que existen discrepancias entre los apoderados y profesores con respecto a la opinión de las estudiantes, quienes dicen estar ahora más desconcentradas en clases, y ser menos responsables con sus deberes, lo que como decía anteriormente se contradice con la opinión de sus profesores y apoderados, quienes dicen sí observar cambios favorables al respecto.

No obstante, es menester recordar, que todos estos cambios fueron arrojados mediante un diseño cuasi-experimental, por lo que su validez no es del cien por ciento, sin embargo, estos datos fueron contrastados, con el conocimiento del investigador sobre otras variables que podrían haber intervenido, y realizado este cambio. Conocimiento que argumenta que casi la totalidad de la muestra no fue partícipe de ningún hito importante que pudiese haber alterado los resultados. Sin embargo, el único caso en que intervino una variable externa fue el del caso 10, quien participaba además de sesiones psicológicas. Sin embargo, a pesar de ello y aunque numéricamente son mínimos los cambios contrastados, la opinión que dieron las estudiantes, sus apoderados y profesores, vienen a apoyar la tesis que el taller de danza moderna-contemporánea no es sólo una entretención, sino que existieron aprendizajes trascendentes para las participantes del taller, en post del comportamiento escolar saludable.

Es por ello que sería necesario profundizar en otro tipo de estudios similares, para ampliar así este conocimiento, como lo serian estudios experimentales con la misma temática, estudios relacionados directamente con el bullying y la danza en las escuelas, o con la experiencia de profesores y directivos como partícipes de un taller de danza, en post del mejoramiento escolar desadaptativo.

7. Bibliografía

Araya, C y Labra, D (2008). *Las Creencias sobre la Danza en la Educación de la Primera Infancia*, Tesis UAHC.

Arón, A. M., & Milicic, N. (1992). *Vivir con otros : Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago, Chile: Universitaria.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos, Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Canals Lambarri, S. (2011). *si todo es bullying nada es bullying*. Santiago, Chile: Uqbar.

Casassu, J. (2010). “*La Política de Reforma Basada en Estándares aplicada a Chile. Otra mala idea*”. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de

Chaux, L. V. (2004). Competencias Ciudadanas. En J. L. Enrique Chaux, *Competencias ciudadanas, de los estandares al aula, una propuesta de integración a las areas académicas*. (pág. 144.145). Bogotá, Colombia: Uniandes.

Chilena, B. L. (9 de septiembre de 2011). *BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de Ley sobre violencia escolar 20.536:

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf

Comisión nacional Chilena de cooperación con UNESCO. (2010). *Aprendiendo a vivir juntos, seminario internacional: ¿cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* santiago: Gráfica LOM, edición Ana María Foxley R.

Educación, M. d. (s.f.). *Convivencia escolar*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4090&id_contenido=18561

Galerna. (2006-2008). *Estudios Sociales aplicados*. Recuperado el 2 de octubre de 2013, de <http://www.galerna.cl/archives/379>

Gallegos, P. S. (2011). *Psicodanza*. Chile: Financiada por FONDART.

García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona, España: Inde.

García-Huidobro, J. E., & Concha, c. (Junio de 2009). *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*. Recuperado el 18 de octubre de 2013, de http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/CarlosConcha_Jornada.pdf

Gobierno de Chile. (s.f.). *Chile Seguro: Plan de Seguridad Pública 2010-2014*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de <http://www.gob.cl/especiales/chile-seguro-plan-de-seguridad-publica-2010-2014/>

Hernández García, R., & Torres Luque, G. (noviembre de 2009). *La danza y su valor educativo*. Recuperado el 9 de octubre de 2013, de <http://www.efdeportes.com/efd138/la-danza-y-su-valor-educativo.htm>

Iglesias Díaz, C. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. Rosario: Homosapiens.

INJUV. (septiembre de 1999). *Conflicto y mediación en el ámbito escolar*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de

JUNAEB. (s.f.). *Habilidades para la vida*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de <http://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>

Laban, R. V. (1978). *La danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.

Mineduc. (s.f.). *definición de convivencia escolar*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de [convivencia escolar: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916)

MINEDUC. (2003). *Docentemas*. Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Mineduc. (s.f.). *Enfoque*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de [convivencia escolar: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4042&id_contenido=18174](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4042&id_contenido=18174)

Mineduc. (s.f.). *Formación integral*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de [convivencia escolar: www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)

Mineduc. (s.f.). *Preguntanos sobre convivencia escolar*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de [convivencia escolar: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3699&id_contenido=15395](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3699&id_contenido=15395)

MINEDUC. (2013). *Programa de apoyo a la gestión del clima y la convivencia escolar*. Recuperado el 18 de octubre de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201306101904210.Herramienta_

Central_CC.pdf

Mineduc. (s.f.). *Transversalidad*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de convivencia escolar:

http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983

Paz ciudadana. (s.f.). *Buenas Prácticas en prevención de la violencia escolar*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de programa Paz educa:

http://www.munitel.cl/eventos/ESCUELA2010/images/IQUIQUE/DOCUMENTOS/Fundacion_Paz_Ciudadana/PROGRAMA_PAZ_EDUCA_FUNDACION_PAZ_CIUDADANA.pdf

Paz Ciudadana. (s.f.). *Misión*. Recuperado el 24 de septiembre de 2013, de

<http://www.pazciudadana.cl/quienes-somos/mision/>

Paz ciudadana. (s.f.). *prensa*. Recuperado el 24 de septiembre de 2013, de

<http://www.pazciudadana.cl/prensa/expertos-entregan-decalogo-para-afrontar-la-violencia-escolar-en-chile/>

Paz Ciudadana. (13 de junio de 2013). *Prensa*. Recuperado el 24 de septiembre de 2013,

de <http://www.pazciudadana.cl/prensa/paz-ciudadana-y-subsecretaria-de-prevencion-presentaron-programa-que-aborda-la-violencia-escolar/>

Paz Ciudadana. (s.f.). *quienes somos*. Recuperado el 24 de septiembre de 2013, de

<http://www.pazciudadana.cl/quienes-somos/>

Paz Ciudadana. (s.f.). *Visión*. Recuperado el 24 de septiembre de 2013, de

<http://www.pazciudadana.cl/quienes-somos/vision-2/>

Piaget, J. (1986). *comportamiento motor de la evolución*.

Toro, R. (2008). *Biodanza*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Torrego, J. C., & Moreno Garcia, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela : el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

8. Anexos

8.1 Información relevante al marco teórico.

Comportamiento escolar des adaptativo.

Políticas y programas en relación al comportamiento escolar.

8.1.1 Ley de violencia escolar.

LEY NÚM. 20.536

SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

Ley que fue iniciada en una moción por los senadores Carlos Cantero Ojeda, Ricardo Lagos Weber e Ignacio Walker Prieto y de los ex Senadores señores Andrés Allamand Zavala y Andrés Chadwick Piñera.

Dicha ley expone lo siguiente:

1.- Modifícase el artículo 15 del siguiente modo:

a) Intercálase en su inciso segundo, a continuación de la locución "proyecto educativo", lo siguiente: ", promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos, conforme a lo establecido en el Párrafo 3° de este Título,".

b) Agregase el siguiente inciso tercero:

"Aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención señaladas en el inciso anterior. Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión.".

2.- Agregase, en su Título Preliminar, el siguiente Párrafo 3°:

"Párrafo 3°

Convivencia Escolar

Artículo 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y

permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.

Artículo 16 B. Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición.

Artículo 16 C. Los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar.

Artículo 16 D. Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante.

Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento.

Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal.

Artículo 16 E. El personal directivo, docente, asistentes de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto."

3.- Reemplázase la letra f) del artículo 46 por la siguiente:

"f) Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad.

De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento."

Artículo transitorio.- Los establecimientos educacionales que no estén legalmente obligados a constituir el Consejo Escolar deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características en el plazo de seis meses a contar de la publicación de esta ley.". (Chilena, 2011)

8.2 En relación al diseño muestral

Cuadros informativos de la muestra seleccionada

8.2.1 Cuadros de especificación de la muestra

8.2.1.1 Cuadro Colegio Víctor Domingo Silva, Ñuñoa.

| Colegio particular pagado | Danza Moderna-Contemporánea | Total |
|---------------------------|-----------------------------|-------|
| Cursos | 4° Básico | |
| Edades | 9 años | 4 |

8.2.1.2 Cuadro colegio Club Hípico, El Bosque

| Colegio Particular subvencionado | Danza Contemporánea-Moderna | | | | Total |
|--|-----------------------------|-------------------|-----------|--|-------|
| Grupo | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | | |
| Cursos | 4° Básico | 5° y 6° Básico | 8° Básico | | |
| Edades | 9 años | 10 años | 14 años | | |
| Total | 3 | 1 | 1 | | 5 |

8.2.1.3. Cuadro Establecimiento Educativo Emprender.

| Colegio particular subvencionado | Danza Contemporánea- Moderna | Total |
|-------------------------------------|---------------------------------|-------|
| Curso | 6° Básico | |
| Edad | 11 | 6 |

8.2.2 Cuadros de especificación de la muestra por casos

8.2.2.1 Simbología

| Simbología | |
|------------|--|
| P.P | Colegio Particular Pagado |
| P.S.C | Colegio particular con subvención compartida |
| P.S | Colegio particular subvencionado |

8.2.2.2 Cuadro de relación entre tipo de colegio y cursos

| Categorías | | Cursos | | | | |
|-----------------|----------------|---------------------------------------|---------|---|----|---------|
| Tipo de colegio | Sub-Categorías | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° |
| | P.P | Caso 7 Caso 8 Caso 9 Caso 10 | | | | |
| | P.S.C | | | Caso 1 Caso2 Caso 3 Caso 4 caso 5 caso 6 | | |
| | P.S | Caso 12 Caso 14 Caso 15 | Caso 13 | | | Caso 11 |

8.2.2.3 Cuadro de relación entre tipo de colegio y edades

| Categorías | | Edad | | | | |
|-----------------|----------------|------|---------------------------------------|---------|---|---------|
| Tipo de colegio | Sub-Categorías | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | P.P | | Caso 7 Caso 8 Caso 9 Caso 10 | | | |
| | P.S.C | | | | Caso 1 Caso2 Caso 3 Caso 4 caso 5 caso 6 | |
| | P.S | | Caso 12 Caso 14 Caso 15 | Caso 13 | | Caso 11 |

8.2.2.4 Cuadro de relación entre las edades y los cursos

| Categorías | | Curso | | | | |
|------------|----------------|--|---------|--|----|---------|
| | Sub-Categorías | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° |
| Edad | 9 | | | | | |
| | 10 | Caso 7 Caso 8 Caso 9 Caso 10 Caso 12 Caso 14 Caso 15 | | | | |
| | 11 | | Caso 11 | | | |
| | 12 | | | Caso 1 Caso 2 Caso 3 Caso 4 Caso 5 Caso 6 | | |
| | 13 | | | | | Caso 13 |

8.3 En relación a la recopilación y análisis de datos

Transcripciones de las entrevistas en video

8.3.1 Entrevistas colegio Víctor Domingo Silva

8.3.1.1 Primera entrevista a Colegio Víctor Domingo Silva

18/11/2013 16:27 hrs

Profesora: Entonces lo que yo les quiero preguntar el día de hoy,

Ustedes se habrán dado cuenta que hicimos una encuesta sobre el comportamiento escolar,

Verdad?

Estudiantes: Siiii

Profesora: mi gran pregunta es si ustedes han cambiado en relación a su comportamiento desde el año pasado a este año.

¿Ustedes consideran que han cambiado?

Estudiantes: siiiii

Cata: Yo pienso que estoy igual

Profesora: a ver cata... tu dices que estas igual, ¿exactamente igual?

Cata: siiiii

Interrumpe Sofia: Nunca fue igual.....

Interrumpe javiera

Javiera: Yo pienso que he cambiado algunas cosas

Profesora: A ver... escuchemos a la Javiera... que cosas has cambiado por ejemplo Javi?

Javiera: Eeeehhh que antes me llevaba super mal con todos mis, con todos los compañeros hombres y sólo pescaba a las mujeres, y ahora pesco a algunos hombres.

Profesora: ¿Ahora te llevas bien con tus compañeros hombres?

Interrumpe Catalina: Yo también

Profesora: Silencio Niñas

Profesora: ¿ Y porque tú crees que te llevas bien ahora con tus compañeros hombres? ¿Qué ha cambiado en ti?

Javiera: ehhhh porque dije... ehhhh porque igual... puede ser que me caigan bien, y porque no los pesco y no les doy la oportunidad y asi fue...

Profesora: Sólo fue una decisión personal tuya y la estás llevando a cabo...

Javiera: asiente con la cabeza

Sofia: Yo tambieeeeeenn!!!!

Bueno... es que normalmente yo sé que no tengo amigos, igual tuve un comportamiento

escolar más fuerte.

Entonces... este año... escribí un garabato, escribí muchas cosas feas (susurrando)

Interrumpe Javiera: Si!!!! Escribió perra en un papel que iba para mí

Sofía: Lo sé

Isadora: Nooooo... era para la Milla

Sofía: Milla.. Millaray

Javiera:ahhh

Profesora: ya.... Pero la sofía nos está contanto... a ver...

Sofía: Entonces.. he dicho garabatos he sido irresponsable.

Aclara la profesora: ¿Irresponsable?

Sofía: Si.

Así... he sido seriamente honesta.

Perdón.

Profesora: Yap.

Isadora: Yuuuuuuuu.... También he cambiado entre estos años...

Sofía: Exagerada...

Isadora: Sí, Pero yuuuuu estoy siendo, yo estoy siendo graciosa... ya po´

Déjame, déjame ser mi vida

Profesora: Ya... Isadora.. ¿en qué cosas tú has cambiado desde el año pasado a este año?

Isadora: Lo que he cambiado, y lo que recuerdo, porque algunas veces no recuerdo casi

nada. Es como si tuviera memoria de cuarto... de corto plazo.

Profesora: ya...

Isadora: Entonces...

Javiera: Si.... Seguro!!

Isadora: Lo que he....(Realiza una mueca sacando la lengua)lo que he cambiado..

Javiera: Habla niña!!

Isadora: yo lo que he cambiado entre estos dos años, aunque yo estoy desde segundo...

La profesora le llama la atención a Sofía por hacerle conejitos a Isadora

Profesora: Sofía!

Isadora: que ahora me llevo mejor con los hombres... me llevo mejor con la Javi... porque antes éramos híper mega enemigas

Javiera: si... antes éramos súper enemigas... pero ahora no

Isadora: No, ahora somos... pach mi mach(Javiera e Isadora se toman de las manos y realizan gestos de cariños)

Javiera: ahora somos mejores amigas... mejores amigas por siempre

Catalina: Miss... Yo también he cambiado...

Profesora: ya...

Isadora: Sip... que ya no soy así como tan agresiva

Así como... vete hombre vete... me estás dando gérmenes

Ahora ya no soy tan asquenta.

Que antes decíamos que los hombres tenían “gérmenes”

Entonces nos desinfectábamos con por ejemplo, así como que... dicen que..

Mira... tócame Sofi

Hagamos como que tú eres un hombre ¿ya?

Sofi: Tomos mis gérmenes te los doy

Isadora: ya... entonces era como... ahhhhh ¡gérmenes de hombre! Y nos hacíamos así (se limpia el brazo con el piso)

Entonces he cambiado... y ya no hago eso..

Yo cuando me pegan un germen y dicen... ahhh gérmenes de Enrique, así por ejemplo, yo me quedo así (gestos de inmóvil) no se lo pego a nadie

Cata: Da lo mismo

Isadora: Da lo mismo.

Profesora: (se rie) Gracias Isadora.

Cata ¿tú en que has cambiado del año pasado a este año?

Cata: a éste hasta... a este año (pensativa)

He cambiado en que soy más amiga de otros, porque antes no me juntaba mucho con las otras personas, porque antes... ay (Isadora y Javiera se tiran encima de ella) con los hombres (riéndose)

Javiera: Las tres amigas!

Cata: ayyy.... Me pegaste en la cara!

Profesora:ya..

Javiera: Calla, calla, posa posa!

Todas las estudiantes se ríen

Profesora: si.... A ver... silencio...

Cata: Y que antes tampoco me llevaba muy bien con los hombres

Que no los pescaba mucho...

Pero ahora...

Y ahora... si...

Si los pesco más

Y mmmmm.... Más interesante

Profesora: Silencio!!

Fran... ¿tú sientes que has cambiado desde el año pasado hasta ahora?

Fran: En realidad soy igual

Profesora: (reafirma) eres igual, ¿exactamente igual? ahhhh

Fran: Sí

Profesora.: Niñas... y les quiero hacer otra pregunta

Y ustedes y..ahh

Quiero que me digan ¿por qué creen que han cambiado?

Sofia: Yo! Yo! Yo! Creo que he cambiado porque siempre tengo cambio de hablar y todo eso.

Por ejemplo.... Primero tengo voz chillona

Luego tengo la voz que tengo ahora que no sé cómo se llama

Luego tengo voz con puras zetas

Profesora: Pero Sofía... yo te estoy preguntando... porque tú crees que has cambiado.

Porque por ejemplo... te hiciste amiga de alguien, no sé qué, y te enseñó tal cosa... porque..

Interrumpe Sofia: TENGO RIESGO SOCIAL!!!! Listo... dije la verdad! Quiero ser este con dea....

Las estudiantes se ríen porque no entienden lo que dice y le preguntan ¿tienes riesgo social y qué...?

Riesgo social significa que nadie tiene amigos aunque hable con alguien

¡Quiero ser tu amigo!

8.3.1.2 segunda parte entrevista colegio Vitoquino

Profesora: Ustedes sienten que el taller de danza las ha cambiado?

Estudiantes: Siiiiiiiiiiiiiiiiiiii

Javiera: (levanta la mano para pedir la palabra) Yo sí

Porque antes me movía así (realiza movimientos de robot)

Como un palo, así (realiza movimientos tensionados)

Y antes me movía así (sigue realizando movimientos de robot) como un palo

No, enserio, me movía HORRIBLE!

Y ahora... sí... Me ha cambiado... también me ha cambiado ehheh emmm

Interrumpen las estudiantes: yop yop

Javiera: la conducta.

Y ahora soy más... Liberada.

Interrumpe Sofía: ¿cómo que cambio de conducta?

Profesora: Más... disculpa... más qué?

Javiera: Más como liberada

Profesora: ¿Más libre?

Sofía: Mas libre... por ejemplo decir que... puros... sicópatas

(Javiera se para y se pone a bailar)

Profesora: ¿Eres más libre en el aspecto en que ya no tienes tanto pudor a hacer las cosas?
O sea ¿ya no te da tanta vergüenza?

Javiera: Nop... no no no...

Interrumpe Sofía: Ella nunca tiene vergüenza

Javiera: o sea... en estilo libre no... Porque yo... siempre he sido.... emmm nunca he
tenido vergüenza.

Siempre he tenido personalidad.

Profesora: Ya....

Javiera: Eso me dice toda mi familia.

Profesora: ahhhh okey

Javiera: es libre como de que ahora las cosas... ya no me importan... lo que me dicen...
creo en mi misma.

Profesora: que crees en ti misma. ¿Y tú crees que eso te ha cambiado el taller?

Javiera: sip.

Profesora: Que te ha dado más confianza en ti misma

Javiera: Sip

Profesora: ahhhh super!!

Cata: cho... chop

(Isadora levanta la mano)

Profesora: a ver... la Isadora...

Silencio... para que se escuche la grabación... o si no, no se van a escuchar...

Isadora: Yo creo... yo creo que me ha cambiado más, es que ya no tengo tanto pánico escénico.

Que ahora tengo más libertad y no tengo miedo de nada, y más encima me ha cambiado mas mis pasos de baile, porque antes... igual tenía algún estilo (se queda inmóvil ante la presencia de uno de sus compañeros que la observan por la ventana) Antuán vete!

(Las estudiantes Ríen por un largo rato)

Profesora: Escuchemos a la Isadora por favor...

Isadora: Ya... Entonces... yo... igual sentía que... yo igual, me metí en este taller para mejorar mis pasos de baile, porque la música era mi vida, era una pasión que yo sentía aquí... que tenía que liberar, o si no, se iba a quedar encerrado y me iba a ahogar yo misma.

Profesora: ya...

Sofía: Miss, Miss, Miss. Yo también

Profesora: Terminemos de escuchar a la Isadora ¿ya?

Isadora: Ya... y... y también... y también me...

Javiera: Isa habla!!

Isadora: okey (realiza una mueca con la lengua)

Grita Sofía: Loro callao!!

Isadora: Y también, ahora he aprendido a estar.

El taller de danza a mejorado mucho mi conducta, porque ahora me estoy haciendo amigas, estoy como expresándome a través del baile con todas mis amigas, estoy haciendo...
(Abraza a sus compañeras)

Interrumpe Javiera: ¡Falto yo!

Sofía: ¡Oigan!, ¡Que injusto!

8.3.1.3 tercera parte de la entrevista al colegio Vitoquino

Profesora: ¿En que más la aaaaaaaaaaaaa, la ha cambiado?

Isadora: yap. Que ahora que hago nuevas amigas estoy conociendo mas sus sentimientos...
estoy conociéndolas más

Interrumpe Catalina: Hola goma

(El resto de las estudiantes se ríen)

Isadora: Entonces ahora tengo más... como se dice eso...

Tengo.... siiiii más amigas y todas esas cosas.

Y antes era demasiado tímida

Nisi. (Realiza un gesto a punto de caerse)

(el resto de las estudiantes se ríen)

Yap, Ni siquiera podía decirle hola a una persona cuando es desconocida.

Ni siquiera podía decirle hola

Profesora: ¿Y tú crees que el taller de danza te ha ayudado en eso?

Si, ahora me ha ayudado, y ya no tengo tanta (se queda inmóvil porque una compañera la mira desde la ventana) Paula!

Estudiantes: Paula, Paula sale.

Isadora: sí paula, sale!

Esto es algo muy personal! (realiza un gesto con las manos) Vete!

8.3.2 Entrevistas colegio Emprender

8.3.2.1 Primera parte de la entrevista a las estudiantes del colegio Emprender.

Profesora: Mi pregunta es chiquillas acerca del taller de danza.

Es si es que, ¿ustedes sienten que el taller de danza las ha cambiado en algún aspecto?

Y me gustaría saber en qué aspecto las ha cambiado.

(Las estudiantes se ríen)

Profesora: ¿Alguna quiere decirme?

Catalina: Yo

Profesora: ya Cata

Catalina: De que ando todo el rato escuchando las canciones en la mente, y como que hago
(realiza gestos de bailar)

(El resto de las estudiantes se ríen)

Profesora: Ya.... Y ¿en algo más que te haya cambiado?

Cata: emmm... no sé... tengo más personalidad en bailar en sí, eso siento

Tamara: como que uno pierde la vergüenza.

Profesora: ¿Qué has perdido la vergüenza?

Tamara: Un poco, no tanto, pero algo.

Sofía: a ser más elástica.

Tamara: Si

Profesora: ¿a ser mas...?

Sofía: Elástica

Profesora. Ahhh más elástica, más flexible.

¿Corporalmente?

(Sofía asiente con la cabeza)

Ya... y en relación a sus compañeros, a cómo se comportan con ellos, o con sus profesores... o cómo están en las clases...

Sofía: yo estoy un poquito más distraída

Profesora: ¿Más qué?

Sofía: Distraída

Profesora: Más distraída... y eso... ¿Por qué Sofi?

Sofía: No sé...

Catalina: Yo estoy un poquito... poquito más ordenada

8.3.2.2 Segunda parte de la entrevista colegio Emprender.

Profesora: Ya... entonces... en relación a sus clases la Sofía nos decía que estaba más distraída

Cata: Y yo.. que ahora estoy un poquito, un poquito más ordenada, un chiquito.

Profesora: ya... y porque tú crees... y ¿Por qué ese cambio cata?¿Por qué estas más ordenada? crees tú...

Cata: No sé... estoy conversando menos ahora... bueno un poco.

Tamara: un poco

Sofía: Un poco

Cata: bueno...

Profesora: Ya... y Sofi... ¿Por qué estas más distraída? Crees tú....

Sofía: Porque.... Como que tengo la cabeza en otra parte...

Catalina: si porque uno anda cantando en la mente así, y como que se distrae.

Sofía: Empezai a bailar así como...

Tamara: yo estoy así... como... (Se pone a bailar)

Cata: si

Tamara: y empezai con las manos fuera de la mesa y empezai así (gesto de golpear rítmicamente la mesa con las manos)

Catalina: Y como que uno se acuerda del baile, y es como... ohh (baila)

Profesora: Ahhh pero andan pensando en el baile... ¿y en las clases?...

Estudiantes: siiiii

Profesora: ¿y a ti Ania te pasa lo mismo?

Ania: Siiii... un poco y... converso más en clases ahora

Profesora: Ahora en clases tú... ¿Conversas más? ¿Más que antes?

Ania: sip

Profesora: ya... y en relación a la felicidad.

¿Ustedes sienten que: están más felices que antes, o menos?

Estudiantes: si

Cata: si, porque uno como que lo triste así como que hace.... Y wuaaa(abre los brazos) se va!

Sofía intenta hablar: si como que...

Tamara: Igual... como que el baile nos ayudó a expresarnos

O sea... en vez de romper algo

Sofía: uno baila

Tamara: saltamos poz.

Profesora: Ya...

Tamara: O cuando estamos tristes bailes felices, o cuando bailes felices como...

Cata: wuiiii!!! (Abre los brazos en símbolo de felicidad)

Tamara: (Entusiasta) Si!!!

Sofía: O otras cosas por ejemplo... cuando... uno baila por ejemplo... ya no... tenemos otras cosas que hacer... ya no estamos todo el rato pegadas al celular.. Estamos bailando!

Profesora: Ya no están todo el rato ¿Cómo?

Sofía: pegada al celular..

Catalina: bueno... Yo sigo así

Aun que ahora escucho música, y me pongo a bailar en mi casa (baila)

Sofía: O sentí como que pertenecí a algo

Profesora: Sientes que perteneces a algo... ya....

Sofía: Sip

Cata: y yo me sentía inútil porque...

Sofía: No serviai pa'na'

Cata: siii

Y uno como que decía... yo no soy buena pa' bailar... no soy... (realiza gestos de negación con la cabeza)

Y ahora sí... un poco (se ríe)

Sofía: un poco

Cata: Un poco

Sofía: del 5 al 10

Profesora: Ya súper, ¿algo más que quieran comentarme?

(Se genera un silencio largo en el que las estudiantes se miran unas a otras)

Tamara: Nos ayudó a conocer a la gente como son

Profesora: Porque... ustedes antes se conocían... la mayoría se conocían y ¿eran amigas?

Tamara: Si

Sofía: a verlas desde otro punto de vista.

Profesora: Ya... a ver... eso es interesante...

¿De qué punto de vista ahora las aprendiste a ver?

Catalina: Por ser en el taller me vieron triste, contenta, enojá... De todas formas...

Sofía: como... como como uno se expresa diferente... entonces como que...

Ya no la estoy viendo como la típica que está... que está herida...

Sino como alguien que esta serio... que falta...

Profesora: Disculpa... ¿que me decías?... ya no la estás viendo como la típica... ¿Qué?

Sofía: Gritona... que iba pa' toos laos y como que no hacía nada, como la tamara (se tapa la cara y se ríe)

Tamara: como yo (se ríe). Yo no hacía nada... gracias...

Sofía: entonces así como que... sentí como que... esa persona... es como que... era mejor de lo que uno pensaba que era...

Profesora: Ahhhh ¿ustedes sienten que la danza las ha ayudado a mostrarse tan cual son?

Estudiantes: Si

Profesora. Ania... tú...

Ania: a mi... no sé... Me ha ayudado a... ya no tengo tanta vergüenza como antes.

8.3.3 Entrevistas colegio Club Hípico

8.3.3.1 Primera parte entrevista grabada colegio Club Hípico

Profesora: Ya niñas.... Mi primera pregunta es... ¿Cuál ha sido su mayor aprendizaje dentro del taller de danza?

Anaís: La flexibilidad

Profesora: La flexibilidad, ¿La flexibilidad física?

Anaís: Física

Profesora: si

(Anaís asiente con la cabeza)

Profesora:¿ y algo más Anaís?

Anaís: mmmm... no.

Catalina: Poder expresarnos con el baile

Profesora: Poder expresarse, ¿expresar tus sentimientos?

(Catalina asiente con la cabeza)

Anaís: a expresar los sentimientos... también iba a decir eso

Profesora: ¿sí?

Anaís: Si las emociones

Profesora: Ya... ¿y en que lo notan ustedes?, ¿de qué forma han podido expresar sus sentimientos? ¿Me podrían dar un ejemplo?

Anaís: a mí como del fondo del corazón, como cuando tú bailas y sonríes alegre es porque fue un día feliz.

Y sí tú bailas como enrabia, fue porque tuviste un día rabioso, bailas destruyendo todas las cosas y bailando fuerte así.

Profesora: ahhh ya osea tu me quieres decir....

Catalina: es como con rabia cuando estás enojada con furia quieres hacer todo mal

Profesora: Ya, ¿entonces ustedes sienten que la danza las ayuda a expresar sus sentimientos?

Estudiantes: si

Profesora: Cuando ustedes tienen pena, rabia o alegría lo pueden expresar a través de sus movimientos.

¿Y eso lo hacen sólo en el taller de danza o en sus casas también?

Anaís: yo lo hago en mi casa

Profesora: ¿sí?

(Anaís asiente con la cabeza)

¿Y cómo lo haces? ¿Cuándo estas solita y...?

Anaís: sola

Profesora: cuando estás sola, ya.

Anaís: me muevo pa´ toos laos

Profesora: ¿y ustedes siempre han hecho eso?

Anaís: yo siempre desde chica

Profe: ahhh y...

Cata: siempre me ha gustado el baile

Profesora: Siempre le ha gustado el baile

Anaís: desde los 3 años

Profesora: Ahhh y siempre han tratado de expresar sus emociones a través del movimiento.

Anaís: Como dicen, algunos aprenden a bailar antes de caminar.

Profesora: Mira Anaís, que bonito!

Anaís: (murmurando) es lo que siempre me digo

Profesora: ¿Cómo?

Anaís: Así yo misma me digo

Profesora: Ya

Anaís: Que aprendí a bailar antes de caminar.

Profesora: Que bueno! Eso es un muy buen aprendizaje

Anaís: ¡si eso es cierto!... tú moví tus bracitos

Profesora: Claro que es una forma de danza, si, tiene toda la razón.

¿Y la Antonia tiene alguna opinión al respecto?

(Se genera un silencio)

¿O no sientes ninguna diferencia?

¿Cómo te sientes cuando bailas Antonia?

¿Feliz, alegre, triste, te da lo mismo?

(Se genera otro silencio)

Anaís: es que me emociono cuando estoy frente a la cámara (se ríe)

Profesora: ¿Cómo?

Anaís: me emociono mucho cuando estoy frente a una cámara

Profesora: ah (se ríe)

Anaís: me dan ganas de reírme

Profesora: ¿Ya niñas, y ustedes creen que la danza las ha ayudado a sentirse más felices?

Estudiantes: si

Profesora: ¿Sí Cata? ¿Y por qué? ¿Me podrían decir por qué?

Anaís: Yo siempre estoy alegre por la danza

Profesora: ¿Sí?

Cata: porque uno se expresa con los sentimientos, y cuando tiene pena igual baila y como que se saca toda la furia

Profesora: Mira...

Cata: se saca todo lo malo.

Profesora: Mira... que buen aprendizaje entonces...¿En vez tú de enojarte con alguien o de llorar a veces, la danza te ayuda a transformar esas emociones?

Cata: si

Profesora: Que bueno.

Y niñas, en relación a su comportamiento escolar, o a su conducta ¿ustedes creen que la danza las ha cambiado de alguna forma?

Anaís: no

Catalina: yo... yo he tenido mucha más personalidad de cuando estoy bailando

Profesora: ¿Sí?, la danza te ha ayudado a tener más personalidad.

Catalina: si

Profesora: ¿Más personalidad que el año pasado?

Catalina: Si, que todos los años

Interrumpe Anaís: a ponerse más brusca

Profesora: ¿a ponerse más qué?

Anaís: Mas brusca.

Murmulla Antonia: Yo también era tímida.

Profesora: ¿Sí Antonia? ¿La danza te ha ayudado a ser menos tímida?

(Antonia asiente con la cabeza)

Profesora: ¿De verdad?

(Antonia asiente con la cabeza)

Profesora: Mira qué bueno.

¿Ahora sienten que se relacionan mejor con sus compañeros?

Anaís: Yo desde siempre

Profesora:¿Siempre te has llevado bien con ellos?

Anaís: en tercero no, porque fue cuando llegue.

Profesora: ya, ¿y no conocías a nadie?

(Anaís asiente con la cabeza)

Murmulla Catalina: (con una sonrisa vergonzosa) Yo también.

Anaís: Hasta cuarto

De fines de tercero casi, porque no pescaba mucho,

Porque tenía una amiga que después se fue.

Y después en cuarto empezamos entre toos

Profesora: ahhh

Anaís: y leseábamos y éramos los peores de too el colegio

Y después van a ser fiesta los profesores cuando salga el octavo c.

(La profesora ríe)

Anaís: van a estar compartiendo con un shop

Profesora: (ríe)... La Antonia me decía que llego en kínder...

(Antonia asiente con la cabeza)

Profesora: ¿sí? ¿Y qué me decías de kínder?

Antonia: que cuando yo iba en kínder... eeehhmm (Juega con las manos nerviosamente)

Era muy tímida

Profesora: ¿Eras muy tímida? Yaaaaa... ¿Y qué te ha ayudado a ser menos tímida?

Murmulla Anaís a Antonia: lo que te dije...

Profesora: (Ríe) No... ajjajaj

Chiquillas y us...

Catalina: A mí me ayudó la danza a... a poder ser menos tímida y tener más personalidad.

Profesora: Ya... o sea podríamos decir que... ¿las ha ayudado a sentirse más seguras con ustedes mismas?

Estudiantes: si

Profesora: ¿Y ustedes porque creen que ha sido así?

(Se genera un silencio)

Catalina: Porque podemos hacer cosas nuevas

Profesora: ya...

Anaís: Podemos inventar nuestras coreografías

Profesora. Pueden inventar sus coreografías, ya...

Anaís: con saltos...

Catalina: y creer en nosotras.

Profesora: y creer en ustedes.

¿Y ustedes...? Ya, me están diciendo ustedes entonces que la danza en sí las ayuda a creen en ustedes. ¿Sí?

(Catalina asiente con la cabeza)

Anaís: Y me ayuda... ag! A que nos vean tal cual somos nosotras

Profesora: ¿Tal cual son?

Anaís: o a expresarnos... como somos...

Profesora: Claro... porque a través de nuestras emociones... o sí permitimos que los otros conozcan nuestras emociones también nos conocen.

(Las estudiantes asienten con la cabeza)

Profesora: Nos conocen mejor, ¿verdad?

Estudiantes: Si

Profesora: ¿hay algo más que quieran agregar niñas?

Algún otro aprendizaje... alguna experiencia... lo que más les gustó del taller...

Anaís: Haber conocido a ellas, que no las conocía

Profesora: ya... ¡Hicieron nuevas amigas!

(Las estudiantes asienten con la cabeza)

Catalina: Lo mejor del taller fue que... una profesora nos enseñara así... tan tan cariñosamente, a enseñar a bailar

Profesora: Gracias niñas...

Anaís: Y tan tierna, y parecía una... famosa actriz

Catalina: Si

(La profesora se ríe)

Anaís: Cuando fuimos a la obra de teatro le dijeron que se parecía a la Valentina de Dos x Uno

(La profesora ríe)

Profesora: ya chiquillas.... muchas gracias por todas estas cosas que me están diciendo.

8.3.3.2 Segunda parte entrevista a estudiantes del colegio Club Hípico

Profesora: Scarlet, yo quería preguntarte ¿cuál ha sido tu mayor aprendizaje dentro del taller de danza? Lo que tú quieras decirme, lo que se te ocurra

(Se genera un silencio)

Profesora: ¿Qué es lo que más te ha gustado dentro del taller de danza?

Scarlet: Emmmmm... Trabajar en equipo

Profesora: Trabajar en equipo.

¿Y por qué te ha gustado eso?

Scarlet: Porque así no somos desordenados, ni tenemos trajes diferentes

Profesora: Ya..... ¿Y para qué más te ha servido trabajar en equipo?

¿Has llevado ese aprendizaje a la práctica con tus compañeros de curso, por ejemplo?

(Scarlet asiente con la cabeza)

Profesora: ¿Sí? ¿De qué forma? ¿Ahora se llevan mejor?

(Scarlet asiente con la cabeza)

Profesora: ¿Sí?

Scarlet: Sí... Más o menos.

Profesora: ¿Pero en relación al año pasado te llevas igual con ellos o igual?

Scarlet: Igual

Profesora: Igual que antes...

Scarlet: Sí

Profesora: ¿Y tú crees que la danza te ha cambiado de alguna forma?

(Se genera un gran silencio)

Profesora: ¿No? Si es no puedes decirlo, si es tú respuesta.

8.4. Evaluaciones por encuesta

8.4.1 Tabla de códigos para las evaluaciones por encuesta.

| Variable | Categoría | Sub-categoría | Indicador | Código |
|---|---|---|-----------|--------|
| Autoevaluación comportamiento Escolar | Interacción grupal | Insulto a compañeras(os) | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Amenazo a compañeras(os) | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Llamo a compañeras(os) sobrenombres | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Golpeo a compañeras(os) | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Juego agresivamente mis compañeras(os) | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | Inculpo constantemente mis compañeras(os) faltando a la verdad | Siempre | 2 | |
| | | A veces | 1 | |
| | | Nunca | 0 | |
| | Interacción con profesora | No hago caso a instrucciones de profesora | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| Nunca | | | 0 | |
| Insulto a | | Siempre | 2 | |

| | | | | |
|-------------------|---|--|---------|---|
| | | profesora | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Agredo físicamente a la profesora | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Trato con juevos violentos a profesora | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Busco la atención de la profesora por motivos académicos | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Ignoro las observaciones de la profesora(or) | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Ofendo a profesora(or) | Siempre | 2 |
| A veces | 1 | | | |
| Nunca | 0 | | | |
| Actitud en clases | Realizo o participo en actividades que son propias de clase | Siempre | 2 | |
| | | A veces | 1 | |
| | | Nunca | 0 | |
| | Soy desordenado con pertenencias | Siempre | 2 | |
| | | A veces | 1 | |
| | | Nunca | 0 | |
| | Me aburro en clases | Siempre | 2 | |
| A veces | | 1 | | |
| Nunca | | 0 | | |
| Invento motivos | Siempre | 2 | | |

| | | | | |
|---|---------|----------------------------|------------------------------|---------|
| | | para salir de la sala | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Reviso mi celular | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Hablo por mi celular | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Evado clases | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Falto a clases. | Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | Responsabilidad familiares | Dejo sin Realizar mis tareas | Siempre |
| A veces | 1 | | | |
| Nunca | 0 | | | |
| No traigo materiales pedidos por profesores(as) | Siempre | | 2 | |
| | A veces | | 1 | |
| | Nunca | | 0 | |
| Llego tarde a clases | Siempre | | 2 | |
| | A veces | | 1 | |
| | Nunca | | 0 | |
| Falto a clases por motivos de gravedad. | Siempre | | 2 | |
| | A veces | | 1 | |
| | Nunca | | 0 | |
| He recibido | Siempre | 2 | | |

| | | | | |
|--|--|---|---------------|---|
| | | citasiones colegio por n conducta | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | He citasiones colegio asistencia | recib Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |
| | | He citasiones colegio por atrasc | recib Siempre | 2 |
| | | | A veces | 1 |
| | | | Nunca | 0 |

8.5. Tabla de simbología de las anotaciones conductuales

| Muy Graves | Simbología | Graves | Simbología | Leves | Simbología | Otras | Simbología |
|---|-------------|---|-------------|--------------------------------------|-------------|--|--------------------|
| Es contestataria, irrespetuosa. | IRRE | Conversa en clases. | CONV | No presenta materiales o tareas. | SINM | Sufre agresiones por parte de sus compañeros | SUFRE AGRE. |
| Evade clases. | EVAD | Hace desorden en clases. | HDES | Es desordenada con sus pertenencias. | DESO | | |
| Golpea a sus compañeros. | GOLP | Molesta a sus compañeros. | MOLE | Falta a clases. | INAS | | |
| No se presenta a evaluaciones constantemente. | EVAL | Realiza otras actividades que no son propias de la clase. | MOTI | Llega tarde. | ATRA | | |

8.6 Cuadro de resultados en base a un cuestionario de alternativa de frecuencias y de preguntas de desarrollo.

| Nombre de la estudiante | Opinión estudiante | Opinión Apoderado | Opinión Profesor |
|-------------------------|--|--------------------------------|--|
| Caso 1 | No se presentan cambios en el comportamiento. | Es más responsable | Mayor seguridad y confianza en sí misma. |
| | | Tiene más personalidad | |
| Caso 2 | Evade más clases | Sin respuesta | Ha desarrollado más seguridad en sí misma. |
| | | | Tiene una mejor postura corporal. |
| Caso 3 | Está más motivada en clases | Sin respuesta | Se percibe con más personalidad. |
| | Falta menos a clases | | |
| | Es más responsable con sus materiales | | |
| | Llega tarde con más frecuencia que el año anterior. | | Ha aumentado su autoestima. |
| | Falta a clases con más frecuencia que el año anterior. | | |
| | Dejó de llamar a sus compañeros por sobrenombres. | | |
| | | | |
| Caso 4 | Pone más atención a la profesora | Sin respuesta. | Mayor seguridad y confianza en sí misma. |
| | Es más ordenada con sus pertenencias | | |
| | Se encuentra menos motivada en clases | | |
| | Evade menos clases | | |
| | Se encuentra más distraída en clases | | |
| | Tiene menos citaciones que el año anterior por mala conducta | | |
| Caso 5 | Inculpa más a sus compañeros | Es más sociable y comunicativa | Más seguridad y confianza en sí misma. |
| | Obedece más a la profesora | Es más alegre | |

| | | | |
|---------|--|--|--|
| | Es más desordenada con sus pertenencias | Muestra más confianza en sí misma. | |
| | Tiene menos citaciones del colegio por atrasos. | | |
| Caso 6 | Juega de forma menos agresiva | No percibo cambios en su comportamiento. | Ha aumentado su autoestima |
| | Se encuentra más distraída en clases | | |
| | Se encuentra más motivada en clases | | |
| | Evade más clases | | |
| Caso 7 | No existen cambios en el comportamiento. | Se percibe más pretenciosa | No se perciben cambios en su comportamiento. |
| | | Da a conocer con más frecuencia los materiales solicitados por los profesores. | |
| Caso 8 | No se presentan cambios en el comportamiento. | Se muestra más feliz | Se muestra más distraída en clases |
| | | | Ha agredido físicamente a sus compañeros |
| | | Se muestra más segura de sí misma. | Busca más atención de la profesora |
| Caso 9 | Se encuentra más motivada en clases. | Sin respuesta. | Se muestra más distraída. |
| | Se encuentra más inquieta. | | Se muestra menos desmotivada en clases. |
| | Tiene citaciones por mala conducta. | | Busca más atención de la profesora. |
| Caso 10 | Ocupo más insultos verbales hacia mis compañeros | Sin respuesta. | Ocupa más insultos verbales hacia sus compañeros. |
| | | | Manifiesta mayor agresión física hacia sus compañeros. |
| | Amenazo más a mis compañeros | | Se muestra más concentrada en clases. |
| | Ocupo menos sobrenombres con mis compañeros. | | Se muestra más ordenada con sus pertenencias. |

| | | | |
|----------------|---|---|---|
| | Me relaciono con menos juegos violentos entre mis compañeros. | | Se muestra un aumento en la evasión de clases. |
| | Le presto más atención a la profesora. | | Falta menos a clases. |
| | Busco menos la atención de la profesora. | | Obedece más a la profesora. |
| | Obedezco más a la profesora. | | Ya no insulta a la profesora. |
| | Estoy más concentrada en clases. | | Busca más atención por parte de la profesora. |
| | Evado más clases. | | Es menos despectiva en su trato con la profesora. |
| | Se me olvidan los materiales pedidos. | | Se muestra más accesible a sus compañeros. |
| Caso 11 | No he tenido cambios de conducta | El taller la ayuda a relacionarse con otras niñas | Dejo de llamar a sus compañeras(os) por sobrenombres. |
| | | | Ha mejorado su trato hacia la profesora. |
| | | | Se muestra más distraída en clases |
| | | | Dejo de llegar tarde y evadir clases. |
| | | | Toma en mayor consideración las observaciones de la profesora. |
| Caso 12 | No he tenido cambios de conducta | Sin respuesta. | Llama con menos frecuencia a sus compañeras por sobrenombres |
| | | | Se distrae con mayor facilidad en clases |
| | | | La estudiante se encuentra más desmotivada en clases. |
| | | | Evade clases con mayor regularidad. |
| | | | Falta a clases con mayor regularidad. |
| Caso 13 | No he tenido cambios en mi comportamiento. | Sin respuesta | La estudiante se muestra más desmotivada en clases que el año anterior. |
| Caso 14 | He insultado verbalmente a mis | Es más responsable con sus tareas. | Llama con menos frecuencia a sus |

| | | | |
|---------|--|--|---|
| | compañeras(os). | | compañeros por sobrenombres. |
| | | | La estudiante se distrae con mayor frecuencia en clases. |
| | | Le ha ayudado a conocerse con otros niños. | La estudiante se muestra más desmotivada en clases. |
| | | | La estudiante falta a clases con mayor frecuencia. |
| Caso 15 | He insultado verbalmente a mis compañeros(as) | Tiene mayor desplante | La estudiante se muestra más a la defensiva con sus compañeros. |
| | He llamado a mis compañeros por sobrenombres. | | |
| | Estoy más motivada en clases. | Tiene Más personalidad. | |
| | Soy más desordenada con mis pertenecías. | | |
| | He llegado tarde a clases. | Le ayudó en su autoestima. | |
| | He recibido citaciones del colegio por asistencia. | | |